



V. 24 N. 02 - Julho a Dezembro - 2013 - Semestral

UNIVERSO

ACADÊMICO

MULTIVIX

MULTIPLICANDO CONHECIMENTO



FACULDADE
MULTIVIX
NOVA VENÉCIA

ISSN 1676-3408

UNIVERSO ACADÊMICO

Faculdade Capixaba de Nova Venécia
v. 24 n. 02 Julho/dezembro – 2013 - Semestral

Diretor Executivo

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

Diretora Acadêmica

Eliene Maria Gava Ferrão

Diretor Geral

Fernando Bom Costalonga

Coordenadora Acadêmica

Kessya Pinitente Fabiano Costalonga

Coordenadora de Graduação/Coordenadora de Ciências Contábeis

Alcione Cabaline Gotardo

Coordenadora de Administração

Sabryna Zen Rauta Ferreira

Coordenador de Direito

Maxwilian Novais Oliveira

Coordenadora de Engenharia Ambiental

Talita Aparecida Pletsch

Coordenadora de Engenharia da Produção/Engenharia Civil

Giuliana de Angelo Ferrari

Coordenador de Enfermagem

Ivan Paulino

Coordenadora de Educação Física

Edileuza Aparecida dos Santos Magalhães

Coordenador de Pedagogia / Letras

José Júnior de Oliveira Silva

Coordenador de Psicologia

André Mota do Livramento

Coordenadora de Serviço Social

Cristiane Olios

Bibliotecária

Alexandra Barbosa Oliveira

Presidente da Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Kessya Pinitente Fabiano Costalonga

Viviane Dias de Carvalho Pontes

Endereço para correspondência

Biblioteca Pe. Carlos Furbetta

Rua Jacobina, 165 – Bairro São Francisco

29830-000 – Nova Venécia – ES

e-mail: alexandra.oliveira@multivix.edu.br

Capa

Alex Cavalini Pereira

Universo Acadêmico / Faculdade Capixaba de Nova Venécia / – Nova Venécia:
Cricaré, (Jul./Dez.. 2013).

Semestral
ISSN 1676-3408

1. Produção científica – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. II. Título

UNIVERSO ACADÊMICO

SUMÁRIO

ARTIGOS

A Arte Literária Como Tema: O Ensino de Literatura.....	3
Fábio Villela Thekeane Pianissoli	
A Formação do Professor da Inclusão Educacional.....	11
Alexandre Demo Agrizzi José Jason Santos Coqueiro	
A Importância da Relação Entre Professor e Aluno no Processo Ensino Aprendizagem.....	21
Adalto Ezidio Claucia Werneck Krause	
Métodos e Técnicas no Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas.....	32
Sâmia Nimer Berger Weldionen Pereira da Silva	
Razões que Levam o Agressor a Prática do <i>Bullying</i>.....	41
Gil Leandro Vieira Paz Marjorye Cesconetto Pontes Vivianne Figueiredo Vargas	
Resolução de Problemas Como Proposta Pedagógica Para o Ensino Aprendizagem das Quatro Operações Aritméticas no Ensino Fundamental.....	46
José Aparecido da Silva Fernandes	

A ARTE LITERÁRIA COMO TEMA: O ENSINO DE LITERATURA

Fábio Villela¹
Thekeane Pianissoli²

RESUMO

A literatura, como objeto de ensino na escola, propicia que os textos literários se tornem, mais do que nunca, acessíveis e, ao mesmo tempo, portadores de diversas formas de manifestações linguísticas, seja em propaganda, seja em artigos e crônicas de jornais, em panfletos, em folders etc. Promover o letramento literário dos alunos não consiste em apenas propiciar aos educandos conviver com as mais variadas manifestações da arte da linguagem. Como pode-se ver, o processo de ensino aprendizagem de conhecimentos literários dá-se, na escola, não se aprende literatura de uma hora para outra, o professor de literatura deve estar consciente desse processo que faz parte da individualidade de cada educando. O professor diante disso deve procurar dentro do possível, mostrar ao aluno, durante a leitura, os aspectos intertextuais, porque tal fato tornará mais fácil a compreensão do texto literário como objeto de estudo. Portanto, para que o objetivo principal da pesquisa fosse possível utilizou-se como forma metodológica a pesquisa bibliográfica, o método dedutivo e uma pesquisa qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Professor. Método de Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Literature as a subject in school education, which promotes literary texts become, more than ever, affordable and at the same time, carrying out various forms of linguistic expressions, whether in advertising, whether in newspaper articles and chronicles, pamphlets, brochures etc. Promote literary literacy of students is not to just provide the students live with the various manifestations of the art of language. As you can see, the learning process of literary knowledge takes place in school, cannot learn literature of a sudden, the teacher of literature should be aware that this process is part of the individuality of each student. The teacher should look on it as much as possible, show the student, while reading, and intertextual aspects, because this fact will facilitate the understanding of the literary text as an object of study. Therefore, for the primary purpose of the research was possible it was used as a way methodological research literature, the deductive method and qualitative research.

KEYWORDS: Reading. Teacher. Teaching Method. Learning.

¹ Graduado em Administração e Ciências Contábeis pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia- MULTIVIX e Pós-Graduando em Didática do Ensino Superior.

² Graduada em Administração pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia- MULTIVIX Especialista em Administração - Formação para Novos Talentos, Pós-Graduando em Gestão Empresarial e Didática do Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Não é raro encontrarmos professores com dificuldades para selecionar e indicar livros de leitura literária a seus alunos, assim como não é raro encontrarmos profissionais docente vivendo a dificuldade de formar leitores mais ou menos competentes. Essa razão que justifica o trabalho com a literatura na escola e podem desembocar em alguns fatores que representam e discutem o papel da sociedade contemporânea enquanto modo de pensar e agir, enquanto produtos culturais e valores, regidos pelo consumo, pela globalização e pelo acesso facilitado à informação e que exercem influência direta na escola.

Um desses fatores é de ordem cultural: a literatura se apresenta como uma instituição do pensamento e da arte que tem formado próprio e específico. A linguagem literária tem a ver com o inconsciente, com a reprodução do real e com a palavra em estado de arte. Escrever um texto literário implica combinar de forma harmoniosa esse três elementos. O leitor procura neles conhecer modos diferentes de olhar e entender a realidade, mediados por prazer da beleza e da descoberta de recursos linguísticos inovadores.

Outro fator é de ordem educacional. A escola tem como fundamento de sua ação o ensinar a ler e a escrever. Essas ações passam pelo conhecimento da língua e de seus usos sociais. Os bons textos literários fazem com que a língua de todos os dias apareça com roupagens mais bonitas e tratando de assuntos, personagens e situações narrativas que nem sempre fazem parte de nossa vivência. Cabe a escola, enquanto instituição social, e aos professores, enquanto agente de leitura, demonstrar essa diferente trazida pelo texto literário e por aqueles poucos escritores, que souberem extrair do usual das rasteiras formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas. Também cabe à escola promover de acordo com Caetano (2001, p. 14) “o crescimento do leitor, seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja quanto ao formato da escrita literária, seja ainda, pelo compartilhamento e pela discussão de ideias” com o uso de argumentação sólida e coerente.

O objetivo central do presente artigo é analisar a contribuição de trabalhar a literatura na escola para a formação de novos leitores.

Imerso a esse contexto o presente artigo se justifica, em razão que a metodologia do ensino da literatura nas escolas pode contribuir para a melhoria das demais disciplinas, bem como para o crescimento pessoal, psicológico, relacional e cultural das crianças e adolescentes leitores.

A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica, por recorrer ao uso de materiais, como livros, revistas, teses de mestrado e doutorado, artigos, além de pesquisa em sites especializados. Já quanto ao método foi dedutivo, pois utiliza-se a dedução, raciocínio lógico que caminha do geral para o particular. E qualitativa, pois requer a interpretação e atribuição de significados no processo de pesquisa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Nessa perspectiva, “a arte literária como tema: o ensino de literatura” foi concebido tomando-se por base discussões e reflexões sugeridas dos estudos realizados por autores renomados como: Caetano, Silva, Feijó entre outros.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A LEITURA E O CONHECIMENTO LITERÁRIO

Vários são os questionamentos que envolvem a questão da leitura na escola e mesmo fora do ambiente escolar. Esse tema tem sido motivo de debate entre educadores e pesquisadores, os quais tem se preocupado com o prejuízo de uma sociedade de pouco afeita ao hábito de ler e de promover um comportamento crítico.

O texto literário exige do leitor não apenas o entendimento do evento comunicativo, mas requer que o aluno dialogue com o texto e construa interpretações possíveis na inter-relação autor/leitor. Caetano (2001, p. 97) aponta que o ensino da Literatura é “considerado um problema crítico dos currículos escolares brasileiros” e que “fica evidente que seu ponto nevrálgico repousa nas deficiências de domínio da leitura”. A autora ainda acrescenta que:

Não é difícil inferir por que a grande maioria da população não consegue auto expressar-se, ou seja, produzir cultura, pois nosso entorno social gera restrições de ordem econômica que impedem a comunicação entre os indivíduos e a aquisição de bens culturais necessários à formação dos jovens e à busca de atualização, atingindo, diretamente, instituições sociais como a família, a escola e a biblioteca pública ou escolar, principais envolvidos no processo de formação do leitor (CAETANO, 2001, p. 98).

À família é reservado, segundo a pesquisadora, o papel de instituição que faz a criança imergir qualitativa e quantitativamente o mundo da leitura, de modo a incitar a curiosidade infantil. O conhecimento prévio adquirido nesse ambiente servirá de lastro para corresponder às propostas de leitura que a escola lhe apresentar.

A escola é a instituição responsável pela sistematização das atividades de leitura. Entretanto, Caetano (2001, p. 101) vê aí entraves, já que muitas vezes as atividades promovidas caracterizam-se como “pseudoleitura, sem recriação do significado, mais como um ato mecânico”.

Por fim, o bibliotecário pode exercer papel ativo na valorização do ato de ler. Na condição de orientador de leituras interessantes e construtivas, de acordo com a faixa etária do aluno, o profissional poderá tornar-se um aliado no processo de formação de leitores críticos e habilitados a conviver em seu grupo social.

Toda a manifestação linguística, seja literária ou não, carrega dentro de si uma história de significados sociais e culturais. A grande diversidade de gêneros discursivos que a sociedade põe à disposição de seus membros são os portadores dessa historicidade e, como tal, deve ser objeto de estudo em sala de aula. A maior ou menor riqueza de recursos expressivos está ligada a questões contextuais, especialmente àquelas de intencionalidade e de estratégia textual.

O texto literário, que se caracteriza pelo jogo inusitado da expressão, hoje, tem se desdobrado em várias formas: nos jornais, por meio de crônicas, colunas, charges, propaganda, na internet, por meio de sites especializados, mensagens, cartas, nos livros didáticos, por meio de pequenos trechos de autores consagrados, crônicas, poemas.

A falta de acessibilidade aos diversos gêneros discursivos não é mais desculpa para o tratamento apenas cronológico que há muito tem sido utilizado como metodologia para o ensino de Literatura. A grande variedade e difusão dos meios de comunicação de massa têm permitido que, mesmo nas escolas mais longínquas, tanto os textos canônicos quanto os inovadores estejam presentes em sala de aula e sejam motivos de leituras, análises, inferências e relações com a realidade em que os alunos vivem.

2.2 O DESPERTAR PARA A LEITURA

A leitura escolar, além do caráter informativo que lhe é comum, tem por objetivo transformar o aluno em um leitor autônomo e competente, de modo que ele tenha condições de se apropriar da realidade e dar sentido ao que lê, reconhecendo as peculiaridades das manifestações da linguagem.

De acordo com as palavras de Feijó (2010, p. 14):

O ato de ler costuma ser associado ao de viajar. Com um livro na mão, sem sair da cadeira, da praia, da laje, da sombra da árvore, do degrau da escada, o leitor é levado a conhecer lugares ou épocas diferentes, exercitando a imaginação estimulada pelo texto, que pode ainda despertar a curiosidade intelectual, levando a outras narrativas em uma saudável procura pelo conhecimento.

É direito da criança e jovens frequentarem o reino da literatura, conhecer seus mistérios, segredos e mágicas. Muitos descobrirão nesse reino uma fonte inesgotável de prazeres. Outros vão preferir ir lá só de vez em quando, e alguns só o farão por necessidade. Mas todos devem e merecem conhecer o caminho.

A leitura de uma obra literária pode-se afirmar que, além de passar a conhecer uma manifestação estética, realizam-se diálogos com os significados sociais, culturais e ideológicos potencializados em obra em questão. Entre a obra e o leitor existe um sujeito dotado de experiências particulares que, ao instaurar a interação com o texto, também constrói significados que vem a intervir nessa relação.

A esse respeito, Oliveira e Matzembacher (2007, p. 103) explicam:

O ato da leitura está repleto de significados que, presentes nas superfícies do texto, nela não se esgotam, já que entre a palavra escrita e o sujeito que a lê estabelece-se uma experiência, ou seja, o encontro dessas duas instâncias modificando o modo de existência de ambas.

O texto literário, por sua natureza polissêmica, abre-se a variadas leituras, o que ocorre no momento em que o leitor consegue reconstruí-lo com base em suas próprias experiências, de modo a dialogar com o texto e com o autor da obra. Ler passa, então, a ser uma atividade dialógica, em que o livro constitui um ato de fala impresso.

Nesse sentido Silva (2011, p. 9) afirma:

Ler é ter uma fonte de imaginação e é através dela que se obtêm respostas a todas as indagações. O domínio da leitura traz ao mundo dos conhecimentos, o raciocínio lógico. Ninguém é capaz de ser grande pesquisador se não faz dos livros seu amparo, fazendo conexões com a vida para assim o recriar. Em outras palavras, a leitura deve ser feita de forma concreta, ou seja, tenha significado com o real do

leitor que deixará de ser objeto da leitura para se tornar o sujeito ativo na construção do significado.

Ler um livro de literatura seja infantil, juvenil ou adulta é uma experiência absolutamente individual, subjetiva e mesmo afetiva, por isso o ideal é que aconteça sem cobrança de notas ou de fichas de leitura para preencher.

Dentro desse contexto Silva (2011) acrescenta que a leitura é uma fonte inesgotável quando se busca alguma informação, ou seja, é sempre o meio, e nunca o fim, sendo muito importante para os dias atuais que este método de leitura seja desenvolvido desde o início, na escola, pois assim, ele tem a oportunidade de estar convivendo em sociedade, compartilhando emoções e despertando cada vez mais o prazer de falar e saber escutar os outros. Silva (2011, p. 10), expressa ainda que cada indivíduo “Ao ouvir uma história, pode-se fazer e refazer, produzir e reproduzir, no sentido de reconstruir imagens na mente, imagens do passado, estimular a criatividade”.

Devem-se orientar os nossos leitores, mas jamais obrigá-los a isto ou aquilo. Quem é obrigado a ler para fazer uma prova que só vai admitir um tipo de resposta não vive a experiência individual da literatura. E, sem ter acesso à variedade literária, é improvável que o leitor criança ou adolescente encontre a sua turma no mundo da leitura.

Um bom livro pode ser um tijolo na construção da vida de alguém. Pode ser um amigo de infância ou um colega de juventude.

Nesse diapasão, torna-se primordial relatar as palavras de Silva (2011, p. 11) ao mencionar:

A importância do ato de ler é uma prática fundamental na formação do educando, pois é através dessa prática que os alunos conhecem outras realidades e faz novas descobertas, se torna criador, inovando suas linguagens artísticas, proporcionando inúmeras formas de chegar ao conhecimento, às vezes de maneiras proposital, lúdica e informativa.

Literatura é vida colocada no papel por meio da arte da linguagem. Se criança e jovem querem viver com intensidade e sabemos o que querem, então não lhes podemos negar as melhores partes da vida.

2.3 A LEITURA NA SALA DE AULA

A leitura é o principal procedimento nas aulas de Literatura. O professor deve promover a leitura de textos em todas as aulas. A leitura deve ser o centro de todo o processo de ensino aprendizagem. Aqui, o papel do professor será sempre ativo, o de quem seleciona os textos e facilita a sua compreensão, o de provedor de conhecimento de teoria literária.

Dentro desse contexto, o prazer pela leitura será adquirido gradualmente, por meio dos exercícios constantes. Nesse caso, Segundo Silva (2011, p. 14) “o professor sendo o principal agente no processo de melhoria da qualidade do ensino, pode realizar uma série de atividades que favoreçam a aproximação do educando com a leitura, pois ela é a condição essencial para o bom desempenho da linguagem oral e escrita”.

Nessa vertente, quando o aluno busca a prática de ir a biblioteca diariamente está consequentemente abrindo as portas para as novas descobertas de mundo e perspectivas de um educando bem instruído e realizado profissionalmente.

Silva (2011, p. 14) alude que “formar bons leitores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leituras”.

A leitura tem a capacidade de transformar o educando para a inventividade e autoestima, praticar este aprendizado constantemente torna-o mais humano apto a encarar com grande potencialidade, obstinação, os percalços que a vida os surpreenderá por meio do conhecimento alcançado nos livros.

“Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leituras de fato”, PCN Língua Portuguesa (1997, p. 57).

Nos PCN de língua portuguesa relata a importância desta prática diária: “é preciso aprender a ler, lendo”. O convívio com os livros diariamente, traz uma experiência emocional, constitui um exercício privilegiado de habilidades mentais além de citar novamente a grande importância na formação do aluno, nesta fase de adolescente em que a vida chama muito atenção, em que o mundo influencia para as coisas negativas, e que o “Professor apaixonado pela leitura de textos literários influencia naturalmente seus alunos a se transformarem em bons leitores”(SILVA, 2011, p.14).

O costume deste aprendizado torna-se primordial na concepção mental do indivíduo, pois através dela cria-se espírito crítico social.

Dentro desse contexto Silva (2011, p. 15) vem esclarecer que:

A literatura faz o aluno tomar consciências das suas necessidades, auto educar-se, refletir, promovendo uma grande transformação, melhorando a qualidade de vida e de ensino, são nos livros que se libertam as inseguranças, que se superam as dificuldades principalmente na sala de aula diariamente, pois a mesma é o lugar da criação de um vínculo com a leitura. O hábito de ler ou contar histórias constitui um precioso instrumento para o relacionamento, trata-se de um momento de aproximações, descontração e trocas. Vivencia em contato com os livros passa a ter uma importância muito grande, pois favorece as relações afetivas entre alunos e professores propiciando um momento de maior aproximação e interação entre eles.

O professor pode, então, objetivar a leitura em sala de aula através de outros pontos, podendo trabalhar diferentes competências, pois os alunos seriam levados a ler e compreender, falar e ouvir, identificar significados e estabelecer relações e, ainda, produzir o seu texto em outros gêneros.

Devem-se fomentar no aluno, segundo Silva (2011, p. 15):

Várias estratégias de leitura, textos de mundo, provocar o gosto pelos livros, valorizar a leitura como atividade fundamental, dando acesso a diversos materiais, fazer uso da biblioteca frequentemente, pois no 9º ano do ensino fundamental os educandos estão em fases de descobertas, as portas da vida chama mais atenção do que viajar nas leituras, quando não provocado pelo professor num exercício diário, cabe ao professor romper fronteiras, propor estratégias de leituras diversificadas aos alunos, transmitir ao aluno o prazer e o desafio que a leitura traz dominar os

requisitos para um bom leitor, para assim formar novos leitores. Sabe-se, também, que a escola tem o papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada aluno. Por isso, faz-se necessário, trabalhar não apenas leitura, mas todas as leituras que se apresentam no nosso dia-a-dia, insular o aluno a fazer escolhas de livros maravilhosos.

Desta maneira o educando terá possibilidade de adquirir conhecimento, desenvolver raciocínio, estimular a leitura, melhorar as estratégias de compreensão. Por fim terá como expressar suas ideias identificando e analisando o uso da língua como instrumento de valores (SILVA, 2011, p. 15).

3 CONCLUSÃO

Conclui-se com o presente artigo que é fundamental para o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem que o professor dedique seu tempo à seleção dos textos a serem utilizados. Tão importante é o uso do texto em sala de aula para formação de novos leitores.

Diante disso torna-se primordial nas aulas de literatura observar as competências discursivas, linguísticas e estilísticas, pois a partir dessas competências que nascem do estudo de textos e na leitura se concretizam em diferentes níveis de aprendizagem. Na seleção dos textos a serem utilizados nas aulas, o professor deve, portanto, considerar que eles sejam subsídios para alcançar essas competências.

Assim, o ato de ler pode desdobrar-se em diferentes ações. Uma das mais importantes, porque resulta do pensar e de compreender o mundo, pois há atividades que possibilitam o desenvolvimento das habilidades de falar e de ouvir. Na sala de aula, o professor pode estimular a leitura além da conclusão de sua aula, livre, para que o aluno vá à biblioteca e retire para ler.

A escola deve oferecer ao aluno desafios que despertem o seu desejo de ler mais, e o professor é o responsável por essa ação, assim como também por oportunizar as situações desafiadoras, para que ele leia sempre mais. A prática da leitura de textos diferenciados pressupõe cada vez mais e mais leituras, que, por sua vez, transforma-se em uma ou mais competências ao ler, pensar e repensar, analisar e ler de novo, escrever, e assim por diante.

Ler é muito importante. Por isso, o professor tem a obrigação de promover e estimular a leitura em casa e na biblioteca, para que o aluno continue o processo fora da sala de aula. Se bem estimulado, o jovem poderá descobrir o prazer da leitura, seja silenciosa ou em voz alta.

4 REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.
2. CAETANO, S.I.P. **O ensino de literatura: deficiências e alternativas para mudar paradigmas**. Canoas: Ulbra, 2001.
3. FEIJÓ, Mario. **O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores**. São Paulo: Ática, 2010.

4. OLIVEIRA, R. P.; MATZENBACHER, T. **A experiência estética da leitura:** leitura como jogo entre texto e leitor. Disponível em: <<http://www.estrelinhas.unisinos.br>>. Acesso em: 19 jun. 2013.
5. SILVA, Adriana Farias da. **As modalidades de leitura oferecidas aos alunos:** contribuem para o gostar de ler. Disponível em: <www.webartigos.com/_.../article_105875_20130326122522891d.doc>. Acesso em: 15 jul. 2013.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Alexandre Demo Agrizzi³
José Jason Santos Coqueiro⁴

RESUMO

A educação deve aceitar a inclusão de todos como sujeitos de sua autonomia, na manutenção de suas crenças, valores e individualidade. Inerente a esse novo modelo de educação está o professor como elemento imperativo no contexto educacional, considerando a responsabilidade que lhe é atribuída quanto ao desenvolvimento dos indivíduos como um todo. Este artigo se baseou em pesquisa exploratória, a partir do levantamento bibliográfico referente ao problema em questão. A legislação brasileira que norteia a educação inclusiva ainda não obteve eficácia efetiva na prática pedagógica no que tange à diversidade, apesar de existir desde a década de 60. Escolas e instituições de ensino superior ainda se encontram despreparadas para receber o aluno com deficiência, inclusive o professor, que não detém a formação pedagógica adequada a esse tipo de realidade. Portanto, para que se efetive a inclusão no ambiente escolar é necessário que as pessoas envolvidas neste processo perseverem e aceitem os desafios, permitindo que a inclusão se incorpore, de fato, à educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Legislação brasileira. Formação do professor.

ABSTRACT

Education must accept the inclusion of all as subjects of their autonomy, the maintenance of their beliefs, values and individuality. Inherent in this new model of education is the teacher as an imperative element in the educational context, considering the responsibility assigned to it for the development of individuals and the training of workers in order to promote access to common rights. This article was based on exploratory research from the literature on the problem in question. Brazilian law that guides inclusive education has not received actual effectiveness in teaching practice regarding diversity, although there since the 60's. Schools and higher education institutions are still unprepared to receive students with disabilities, including the teacher, who does not hold the appropriate pedagogical training to this kind of reality. Therefore, to become effective inclusion in the school environment is necessary for the people involved in this process persevere and accept the challenges, allowing the inclusion is incorporated, in fact, the Brazilian education.

KEYWORDS: Inclusive Education. Brazilian law. Teacher training.

³ Graduado em Farmácia e Bioquímica Industrial pela UFOP. Especialista em Química pela UFLA. Formação Pedagógica em Química, Matemática e Ciências Biológicas pela MULTIVIX. Mestre em Engenharia Ambiental pela UFES. Professor da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX.

⁴ Graduado em Letras-Português-Português pela FAFIC. Graduado em Pedagogia pela Unilinhares. Especialista em Psicopedagogia Clínico-Institucional e em História da Cultura Afro-brasileira pelo IAPE. Professor da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – MULTIVIX.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui o alicerce do conhecimento para a formação do ser humano, constitui um espaço público para o qual devem convergir as propostas e ideias que reconciliem a escola com a sociedade e desta com a escola. Desse modo, a educação deve aceitar a inclusão de todos os indivíduos como sujeitos de sua autonomia, na manutenção de suas crenças, hábitos, valores, cultura e individualidade, ou seja, a escola deve respeitar e saber lidar com a diversidade humana.

A educação inclusiva compreende um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de processo de inserção de indivíduos com deficiência no âmbito social. Sua proposta deu um novo aspecto à educação visando um olhar diferenciado as singularidades humanas. A base para essa integração é a escola e as políticas públicas garantem essa implantação, baseada em leis que lutam pela igualdade e pelo direito à educação para todos. Porém, a realidade atual demonstra que as instituições de ensino não estão preparadas e nem estruturadas para receber a nova demanda (ARAÚJO; HETKOWSKI, 2005).

Existe um novo imperativo no complexo educacional: a responsabilidade conferida à educação indicando-lhe a competência no desenvolvimento das pessoas e na formação do trabalhador, principalmente a formação do professor. Este profissional deve ter a competência para gerir em sala de aula, questões relacionadas à inclusão do aluno, realizando intervenções técnicas, políticas, sociais e culturais, quando necessário (FALCHETTI; PRADO, 2009).

O professor, em seu currículo acadêmico, deve aprender sobre a diversidade, como lidar com o diferente e de todas as questões sociais, políticas e econômicas ligadas à formação do ser humano em sua essência. São ditames legais que determinam ao professor receber a instrução formativa necessária que o habilite e capacite ao ensino-aprendizagem da escola inclusiva. Pois se é o professor o profissional que vai além da reprodução do conhecimento como parte de seu trabalho de aula, e faz de seu espaço de educação a práxis docente e de transformação humana, refletida em sua prática como agente de mudanças na escola e na sociedade, é a ele solicitada, também, o atendimento do Estado em sua formação (FALCHETTI; PRADO, 2009).

A justificativa do referido tema está baseado na importância de se analisar a função do docente no processo da inclusão, observando que há deficiências na formação deste profissional, que chega às vezes às escolas e instituições de ensino superior sem noção do que vai se deparar, visto que a diversidade e as diferenças existem e estas devem ser ajustadas e minimizadas dentro do processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, foi feito um levantamento bibliográfico do problema em foco, buscando as raízes históricas da inclusão, a legislação pertinente ao assunto bem como a evolução deste processo na educação nacional.

O objetivo principal do referido artigo é mostrar o papel do professor dentro do processo da inclusão na educação, revelando que a formação incompleta deste profissional acaba por promover a exclusão ao invés da inclusão do aluno no ambiente escolar, o que compromete a instrução destes alunos com deficiência.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL

Historicamente, a Educação Especial era destinada apenas aos alunos que apresentassem alguma deficiência mental, física, auditiva, visual, bem como aos alunos que fossem superdotados. Atualmente, a abordagem adotou o conceito de necessidades educacionais especiais que tem como foco a inclusão. Nessa vertente, passou atender alunos também com dificuldades relacionados a condições sociais e econômicas, disfunções, limitações, deficiências, dificuldades cognitivas, psicomotoras e de aprendizagem.

O marco histórico da Educação Especial no Brasil data-se de 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Porém, não havia preocupação com a aprendizagem. Em 1874 foi criado o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, para a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887 foi criada a Escola México, no Rio de Janeiro, para os indivíduos com deficiência física e intelectual. Neste marco inicial da Educação Especial houve duas vertentes denominadas como médica-pedagógica e psicopedagógica: a primeira subordinada ao médico e a segunda não independia do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos. (ESCHER, 2013).

Entre os anos de 1950 a 1959 houve grande expansão de instituições voltadas à Educação Especial. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Surge, assim, o ensino especial como opção à escola regular. Em 1961 foi promulgada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (JusBrasil, 2013), que garantia o direito da criança com deficiência à Educação, de preferência na escola regular. Esta Lei criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos e foi o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial.

A década de 70 constituiu a fase da integração, onde aconteceu uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, só era possível essa junção quando o aluno com a deficiência se adaptava ao regime da escola, sem modificações ou adaptações do sistema. Daí então a educação integradora excluía aqueles que não tinham condições de acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de deixar aberta a possibilidade de manter as crianças e adolescente com alguma deficiência em escolas regulares, apesar de nem sempre serem as leis mais eficazes dentro do sistema educacional (ESCHER, 2013).

No final dos anos 80 surgiu a ideia de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, desde que a inclusão propicie uma educação de qualidade e igualitária pra todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como entrave e valorizando a multidiversidade para o enriquecimento dos indivíduos. Anos mais tarde, em 1999, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como ensino complementar. Embora houvesse avanços em termos de legislação e mesmo da compreensão sobre políticas educacionais e necessidades educacionais especiais, não houve avanço para excluir a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas, na ampliação significativa das matrículas e nem nas mudanças no cenário educacional brasileiro.

Em 2001, o Ministério da Educação, lançou o relatório com Diretrizes Nacionais que abrange a capacitação dos professores, do âmbito pedagógico e administrativo, dentre outros. Porém, a realidade atual da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no Brasil ainda se caracteriza por um sistema dual: o assistencialismo filantrópico com patrocínio

difuso e o educacional fragilizado, onde o professor não recebe a capacitação devida para lidar com o aluno deficiente.

Em 2002, a Resolução CNE/CP define que a Universidade deve formar professores para atender alunos com necessidades especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e a Portaria 2.678 aprova normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do braile em todas as modalidades de Educação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que todos devem estudar na escola comum. E o Brasil ratifica a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências, da ONU, fazendo da norma parte da legislação nacional. Desaparecem, portanto, as escolas e classes segregadas. O atendimento especializado continua existindo apenas no turno oposto.

Percebe-se, assim, que no decorrer da história houve uma evolução da questão da inclusão na educação, principalmente dentro do quesito legislação, buscando soluções a antigos problemas, principalmente os que envolvem a diversidade humana. Porém, muito há de se melhorar, pois o sistema apresenta algumas falhas persistentes.

3 A INCLUSÃO INSERIDA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Em certo período, houve uma dicotomização na formação dos professores, seccionando a educação em “normal” e “especial”, com total desarticulação entre as mesmas. Este fato cria um cenário no qual professores que atuam em classe regular não conseguem trabalhar com crianças com deficiência, e professores que atuam em classe “especial” não sabem exercer sua função em classe regular.

Pietro (2006) defende uma formação docente que abranja os princípios da inclusão:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (2006, p. 58).

É necessário que se realize uma discussão mais aprofundada sobre a formação acadêmica e continuada dos professores, sob o ângulo da educação inclusiva, tendo como objetivo reduzir o abismo que há entre os seus objetivos e a sua efetivação, já que o envolvimento do educador é importante e sem ele não há como implantar um ensino de maior qualidade, pautado na atenção dada às diferenças que existem.

Ferreira (2006) apresenta uma visão de um novo perfil para o professor:

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações. (2006, p. 231).

A inclusão, nesses moldes, só se torna possível e eficaz se houver mudança na postura do professor, buscando eliminar lacunas da sua formação pedagógica, que tem como base a

homogeneidade, fazendo com que o profissional veja o estudante sem uma identidade própria, camuflando assim, as deficiências na aprendizagem (FERREIRA, 2006).

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea (CASTANHO; FREITAS, 2005).

O que se propõe é uma formação docente que abranja a heterogeneidade dos discentes, o que implica em abandonar alguns hábitos antigos, pois os mesmos não correspondem à variedade de situações que acontecem no ambiente escolar, que está em constante mudança.

Na discussão sobre a formação docente na perspectiva da inclusão, em seus estudos Santos (2002) afirma que:

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva. (2002, p.37).

Como mostra os estudos de Ferreira (2006), para tal, o curso de Pedagogia precisa rever a sua história na formação de professores, já que manteve uma atitude segregadora, excluindo a educação especial da educação geral. Essa posição revela uma postura que obedece às mesmas nuances do tratamento dado pela sociedade à pessoa com deficiência.

De acordo com Santos (2002), na década de 80, o curso de Pedagogia passou por um processo de transformação, tendo como objetivo a busca por uma identidade, já que esta se encontrava em crise, pois na década de 70 ele se configurava como um curso que formava técnicos em educação, com total desarticulação entre teoria e prática. Na busca de uma nova identidade, o curso de Pedagogia volta-se para a docência, assumindo a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério de Ensino Médio.

No final da de 80 e na década de 90, começam as primeiras produções dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Especial; o que proporcionou um levantamento de dados que descortinaram a realidade sobre a situação da educação dos “alunos com deficiência” no país. Isso foi um fato de suma importância na questão de tentar se buscar dados, fontes e estudos acerca do tema, levantando discussões, antes provavelmente adormecidas.

A proposta da Educação Inclusiva ganhou força no Brasil na década de 90, procurando obedecer aos compromissos assumidos na Declaração de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), que norteiam as políticas públicas de educação dos países ditos em desenvolvimento. Porém, essas mudanças ainda não contemplam significativamente a proposta de Educação Inclusiva, ocorrendo mais adequações em relação à extinção de habilitações e criação de outras, tentando suprir as exigências da nova LDB/96. No geral, o máximo que se conseguiu sobre educação de alunos com deficiência, no curso de Pedagogia, foi a oferta da disciplina “Educação Especial” em algumas Universidades, que ousaram implantar novas habilitações (SANTOS, 2002).

É imprescindível que o curso de Pedagogia assuma de maneira mais consistente a formação inicial de professores para a Educação inclusiva, e dessa forma, resgate a sua dívida histórica em relação à educação das pessoas com deficiências. Ressalta-se, também, a importância de não apenas reforçar o quadro de profissionais pela quantidade, mas também de fomentar cursos que deem a estes profissionais uma maior qualidade na sua formação.

O novo paradigma da educação, impulsionado pelas ideias de inclusão, delineia um novo perfil de educador. Pietro (2006) reforça que:

Todo plano de formação deve ser para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades, um mero espaço de socialização. (2006 p.60).

O professor, desse modo, deve ter uma maior consciência do seu papel na inclusão e recordar que a escola se constitui de um ambiente onde todos têm capacidade de aprender, sendo que uns, de maneira mais específica do que outros. Mantoan (2006) aponta para a necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Freitas (2006) em consonância com Mantoan sobre a formação docente, afirma que:

A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional. (FREITAS, 2006, p. 173).

Denari (2006) prevê que os professores devem perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizando a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, bem como avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e saber atuar em equipe. Essas são diretrizes gerais, que de alguma forma delineiam um perfil de professor para educação inclusiva, no entanto, continua demonstrando a separação entre formação para educação especial e a geral.

A autora aproveita e discorre sobre essa segregação que há entre a educação especial (E.E) e a geral:

Sem dúvida a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Um sistema unificado de ensino nos obriga a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Para tanto, a formação docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da E.E. (DENARI, 2006, p. 59).

Os estudantes de Pedagogia e demais Licenciaturas não podem sair da graduação sem o mínimo conhecimento sobre a Educação Inclusiva. Parece que há um descaso no tocante à realidade educacional do momento, como se a inclusão não existisse, e os profissionais não precisassem de nenhum tipo de conhecimento em relação aos princípios que norteiam a Educação Inclusiva. Contrário a essa situação, Rodrigues (2003) salienta que o importante na

formação docente é conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação.

Já Skliar (2006) se distancia um pouco da questão sobre a formação docente, especializada ou geral, para a inclusão, ele analisa com receio as propostas para essa formação. Aponta que pode haver uma superficialidade sobre o tema, e que os estudantes apenas adquiram um discurso racional da proposta inclusiva, sem ter mudanças de postura e que continuem com práticas segregacionistas.

O maior argumento dos professores em relação ao processo de inclusão é que não estão preparados para trabalhar com estudantes que apresentam deficiências ou limitações. Skliar (2006) refuta esse posicionamento e diz: que não existe nenhum consenso sobre o que significa “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo. O autor propõe, então, uma revisão sobre a formação docente sob a ótica da inclusão, porém, não se tem uma ideia muito clara de como isso pode ser feito.

Diante das dificuldades, é fundamental que se reflita sobre qual o a importância ocupada pela Educação Inclusiva no processo de formação de professores e que assim, se levante questionamentos. O que pode ser feito para diminuir ou superar a dicotomia entre os cursos de formação geral e o de especialista? Como incorporar as duas formações e criar uma nova estrutura, sem anular uma à outra? O que é ensinar? O que é aprender? Como se faz para avaliar diferentes formas de aprendizagem? Como ajudar um estudante que não se enquadra nos padrões de normalidade impostos pela sociedade? E a minha prática, até que ponto é excludente?

O professor precisa conhecer o que a legislação contempla, a fim de ter consciência do que está acontecendo no âmbito jurídico, e de que forma pode-se cobrar dos órgãos públicos o que se propaga na lei. Muito se fala sobre inclusão, mas o que mais se conhece é uma parte da lei que determina a entrada de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Corre-se para cumprir essa lei, mas não se luta pela qualidade da inclusão.

Esse tipo de concepção, segundo Carvalho (2004) leva a uma leitura equivocada do que é a inclusão escolar. O autor aponta algumas limitações, como supor que é um assunto específico da educação especial; acredita que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência; supor que alunos de altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão escolar; afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração, etc.

Assim, quanto mais distante dos princípios da inclusão e das políticas públicas que norteiam a sua implantação, maior a superficialidade da prática do professor, que não teve em sua formação a base para se pensar e atuar na perspectiva da inclusão. Não que apenas esses conhecimentos sejam necessários para efetivar a inclusão escolar, mas é o começo para uma conscientização do processo.

Tessaro (2005) demonstra firmeza na sua posição quanto à formação docente e enfatiza:

é indispensável uma reforma na formação dos professores que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiências. (TESSARO, 2005, p. 49).

Constata-se a defesa de uma formação que atenda as novas demandas do processo de inclusão. Os autores deixam claro que a discussão sobre a mesma não gira apenas sobre aprendizagem das crianças com deficiência, e sim em como qualificar o professor diante da heterogeneidade do processo educativo. O novo paradigma da educação traz a valorização das diferenças, o respeito à diversidade.

As mudanças na formação dos professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas e metodológicas, capazes de efetivar a inclusão escolar. Como ratifica Tessaro (2005):

a melhoria da formação dos professores da rede regular de ensino em relação às necessidades educativas especiais; a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, criando normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência- física, intelectual, social, emocional, linguística, ou outras- e desenvolvimento de uma pedagogia que se ajuste às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. (2005, p. 2005).

O despreparo dos professores é um dos pontos mais discutidos no processo de inclusão escolar e é apontado como uma dos principais obstáculos para uma educação inclusiva de qualidade. A respeito dessa questão, Tessaro (2005) comenta que os professores, na sua maioria, se sentem inseguros, preocupados e desamparados em sua atuação profissional.

O que mais importa num processo de formação é desenvolver a consciência crítica do professor sobre a aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não (GAZINEU, 2006). O autor defende que a formação dos professores deve melhorar para efetivamente atender as bases da educação inclusiva. Tal proposta deve ser profunda, buscando eliminar certas ideias e ranços em relação à aprendizagem, desafiando o educador a olhar as diferenças por outro ângulo. É importante frisar que por detrás da deficiência rondam muitos preconceitos e estigmas, notadamente marcados na vida social. Perceber no indivíduo as suas potencialidades constitui o primeiro passo para que o professor, de fato, desempenhe uma prática pedagógica inclusiva em seu ambiente profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a educação inclusiva constitui-se um fator de suma importância para a transformação social. Entretanto, falar de inclusão, em nossa sociedade, é um desafio. O primeiro obstáculo e o mais difícil de superar é o preconceito. O segundo entrave é a estrutura física, que embora não seja tão difícil de ser superada, não se vislumbram esforços do poder público na disponibilização de verbas, tanto nas escolas quanto em Universidades ou Faculdades. Outro problema é a falta de conhecimento a respeito dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. A formação do professor também representa uma lacuna, que deve ser preenchida, fornecendo aos futuros profissionais uma base sólida para entender e saber lidar com a diversidade.

Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional, as quais enfatizam uma atenção às diferenças, à diversidade e à inclusão. Mas não adianta ter apenas leis, é preciso que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país, apesar de se falar em educação para todos, tem-se que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir todos os indivíduos, sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho voltado para a diversidade.

O currículo existente nas escolas regulares ainda não está adaptado para trabalhar com essa demanda. Por isso, busca-se defender a necessidade de que os cursos de formação de professores, com ênfase no de Pedagogia, repensem a natureza de seus currículos e programas e as suas práticas, buscando uma maior articulação entre teoria e prática como forma de preencher lacunas no processo de formação dos profissionais da educação.

Portanto, para que se efetive esta inclusão é necessário que as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações empreendidas. Só assim, a educação inclusiva deixará de ser mera formalização, um aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais como ainda é vista por muitos e passará a ser cada vez mais real nas escolas brasileiras e na sociedade.

5 REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, K. S. S.; HETKOWSKI, T. M. **Inclusão: Um Direito de Todos**, 2005. Rede SACI. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=17480>
Acesso em: 01 mar. 2013.
2. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996.
3. CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
4. CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Cadernos, nº 27, 2005.
5. DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
6. ESCHER, Denise. **Uma breve história da educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: <http://www.deniseescher.com.br/public/post/Artigo%3A+Uma+breve+hist%C3%B3ria+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva+no+Brasil>. Acesso em 01 mar. 2013.
7. FALCHETTI, S.; PRADO, E. M. **Formação do Professor e Educação Inclusiva: Um Estudo na Relação Teórico-Prática**. Universidade Tuiuti do Paraná (Brasil), Curitiba, 2009.
8. FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
9. FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
10. GAZINEU, Rosângela S. F. **O cenário brasileiro da educação inclusiva**. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br. Acesso em 17 ago. 2007.

11. JUSBRASIL LEGISLAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Base de 1961**. Lei nº 4024, de 20/12/1961. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em: 08 mar. 2013.
12. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
13. PIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos/** Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.
14. RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva**. In: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2003.
15. SANTOS, Jaciete Barbosa. **A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’**. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44, jan/jun, 2002.
16. SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. **Educação Inclusiva: O desafio da formação de Professores**. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas, 2011.
17. SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2006.
18. TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Adalto Ezidio⁵
Claucia Werneck Krause⁶

RESUMO

A educação faz parte de nossa vida durante toda nossa existência, pois sempre estamos aprendendo coisas novas. A prática educativa e o desenvolvimento do educando como ser humano e social é baseado na relação interpessoal, que é um fator indispensável e que apresenta aspectos que influenciam no processo de integração professor/aluno. O professor torna-se importante como agente nas mudanças educacionais, assim como no relacionamento professor/aluno. Diante disso, o presente artigo objetiva mostrar como ocorre a relação entre o professor e alunos no contexto educacional no tocante ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica. Os assuntos abordados referem-se à interação professor/aluno e a importância deste relacionamento no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Expõe como o educando constrói o conhecimento através do incentivo do professor encorajando-o na formulação de ideias e conceitos individuais ou coletivos. O presente artigo obteve como resultados que a compreensão e consciência do profissionalismo no trabalho a ser realizado, visando a atuação com qualidade nas atividades educacionais, leva o professor e o aluno a uma promoção integral de si mesmo totalizando suas relações. Para que no processo educacional sejam alcançados os objetivos e a interação entre professor/aluno, existem caminhos para a superação das barreiras e obstáculos, entre os quais, pode-se defender a necessidade de interação além da escola, viabilizando o conhecimento da realidade, a fim de que possam conhecer seus valores e despertar a autoestima, que se constituem elementos indispensáveis para consolidação da formação e do desenvolvimento fortalecendo a base do processo de cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Educação. Interpessoal.

ABSTRACT

The education is part of our life during all our existence, because we are always learning new stuff. The educational practice and the student development like human being and social it is based on the interpersonal relationship, which is an indispensable factor and presents aspects that influence in the teacher/student process. The teacher becomes an important factor in the educational changes, so as in teacher/student relationship. Therefore, the present article has the point to show how the relation between teacher and student happens on the educational context, referring to teaching and learning process. Thereby, a bibliographic research has been

⁵Graduado em Ciências Contábeis pela Fundação Educacional Castelo Branco; Especializado em Gestão Empresarial pelo Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC; Especializado em Gestão Pública pelas Faculdades Integradas de Ensino Superior de Linhares – FACELI; Especializado em Controle, Avaliação e Auditoria em Saúde pela Faculdade de Tecnologia FAESA; especializando-se em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia - MULTIVIX. Servidor efetivo da Prefeitura Municipal de Nova Venécia – ES e Professor da MULTIVIX.

⁶ Graduada em Administração de Empresas e especializando-se em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia - MULTIVIX. Servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Nova Venécia – ES.

development. The addressed topics refers to the interaction teacher/student and the importance of this relationship on the development of teaching-learning method. Exposes how the student builds him/her knowledge through the teacher's incentive encouraging him/her on the ideas formulation and single or collective concepts. This article had as results that the comprehension e conscience of the professionalism at work to be accomplished, aiming de performance with quality at the educational activities, takes the teacher and the student to an integral promotion of itself totaling their relations. So that, in educational process be achieved the objectives and the interaction between teacher/student, there are ways to overcoming barriers and obstacles, that can be defend the need of interaction beyond the school, enabling the knowledge of reality, to be able to know your values e awaken the self-esteem, that constitute indispensable elements for the consolidation of formation and the development fortifying the base of citizenship process.

Keywords: Knowledge. Education. Interpersonal.

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução tecnológica e científica dos últimos anos e a conseqüente renovação dos valores sociais, a estrutura da sociedade contemporânea tem mudado, gerando conflitos entre valores tradicionais e novos valores. Essas profundas mudanças provocam alterações no relacionamento entre as pessoas e os grupos, sendo que a valorização das relações interpessoais é vista como fator imprescindível para que tanto as pessoas como as organizações alcancem seus objetivos.

Freire (1996) acredita que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento; o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio saber.

A escola abrange, fundamentalmente, as relações entre o professor e os alunos. Na medida em que as relações entre eles ultrapassam os limites da sala de aula, restabelecem um relacionamento harmonioso, constituindo o centro do processo educativo, pois, a formação básica do aluno se dá nesse espaço de interação entre os sujeitos do processo e o conhecimento, mediados pela realidade.

O professor é aceito como ser humano e não como simples autoridade e estará exercendo uma liderança pessoal, uma das condições necessárias para a superação da relação denominação-subordinação, estabelecendo um clima de liberdade e confiança, deixando de ser simples transmissor de informações para tornar-se verdadeiro educador, facilitador e mediador entre o conhecimento escolar e o aluno.

Com esse enfoque, tem-se o seguinte problema: Qual a importância da relação professor e aluno no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?

A fim de responder ao problema de pesquisa, formulou-se a seguinte hipótese: o professor, diante de meios de interação e abordagem, é capaz de introduzir conhecimento dando condições aos alunos de quebrar paradigmas, formando indivíduos capazes de interagir e mudar a realidade.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral identificar como ocorre a relação entre o professor e alunos no contexto educacional no tocante ao processo de ensino e

aprendizagem. E tem como objetivos específicos identificar a importância do professor como facilitador da aprendizagem e mostrar como a relação entre professor aluno pode influenciar na construção do conhecimento.

A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica e utilizou-se como fonte para coleta de dados as fontes secundárias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO: UM DESPERTAR DE POTENCIALIDADES

Ao longo dos anos a educação sofreu variadas mudanças, até chegar ao conceito que se trabalha atualmente, sendo que é influenciada por várias tendências modernas na forma de ensinar, que contribuem para uma modificação no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Moraes (2000), a educação deve ser vista com um sistema aberto, onde o conhecimento requer que processos estejam em construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o meio ambiente, que ocorram trocas energéticas mediante processos de assimilação, acomodação, auto-organização, ou seja, mediante relações interativas e ideológicas entre aluno, professor e ambiente de aprendizagem.

Dessa forma, educar é ajudar a despertar e facilitar o caminho do ser em desenvolvimento, possibilitando o florescimento de seu potencial. É necessário acreditar nesse ser em desenvolvimento e na sua capacidade criadora.

Conforme Freire (1983, p. 28) “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”.

Para que o processo educacional seja real, é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez educador. Educador e educandos crescem juntos, sendo sujeitos de sua própria educação e não objeto dela.

Durkheim (apud GADOTTI, 1996, p. 119), afirma que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio social que a criança particularmente, se destine.

O educando precisa ser participante da vida cultural e social, aprender e compreender a realidade e suas experiências, e a sua formação devem permitir que ele seja cidadão, consciente, crítico e transformador.

Uma vez que, a realidade é dinâmica e não estática e, conseqüentemente, à educação compete o desenvolvimento das potencialidades criadoras do ser humano. Lima (2000, p. 155) afirma que:

O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer as coisas novas, e não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram; homens que sejam criadores, inventivos e descobridores. O segundo objetivo é formar

mentes que tenham capacidade crítica, de verificação e que não aceitem tudo que lhes é oferecido.

Portanto, vê-se então, a necessidade de termos uma educação capaz de gerar mudanças de caráter e pensamentos, dando condições aos alunos de quebrar paradigmas, formando indivíduos capazes de interagir e mudar a realidade, ao mesmo tempo em que é necessário entender que o professor é o responsável por esta construção conhecida.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O papel mediador exercido pelo professor em termos de transmissão dos conteúdos e a construção do conhecimento requerem do professor disponibilidade de uma formação para ensinar, possuir conhecimentos estruturados a ele, em confronto com suas realidades sociais. A ação do educador deve ser original, sem omissão e disfarce sob a aparência do respeito humano, uma atitude democrática. O mundo revela diferentes informações para os seres humanos e, que devem ser reformuladas e contextualizadas no meio social e profissional.

Rego (2004) defende a ideia de desenvolvimento pessoal e sugere uma prática democrática que possa intervir no planejamento de estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos. É necessário que conheça o nível efetivo da criança, ou melhor, a suas descobertas, hipótese, informações, crenças, opinião, enfim, suas “teorias” a cerca do mundo circundante. Este deve ser considerado “ponto de partida”. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e, que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis.

Neste processo de produção do conhecimento e no conhecer o conhecimento já existente devem ser estimuladas as ações, a reflexão crítica o questionamento, a curiosidade. O educador precisa ser um aprendiz ativo, que convida os alunos e os desafia a serem criativos e críticos na produção do conhecimento.

Segundo Hatano (1993, p. 163):

Arguir que o conhecimento é individualmente construído não é ignorar o papel das outras pessoas no processo de construção. Similarmente, enfatizar o papel das interações sociais e/ou com os objetos na construção do conhecimento, não desmerece a crucial importância da orientação a ser dada pelo professor.

Dessa forma, entende-se a importância do professor e do contexto social na construção do conhecimento pelo aluno. A sala de aula é um espaço para a construção do conhecimento compartilhado, onde o aluno é o sujeito que constrói, modifica e integra ideias.

2.3 O PROFESSOR COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

O ensino atravessa uma transição na maneira de educar, onde deixa-se os métodos tradicionais e passa-se a utilizar os métodos modernos. Antes, o professor era a figura principal que comunicava verbalmente seus conteúdos. Atualmente, a figura central passa a ser o aluno. O professor em sua tarefa docente, lida com indivíduos ou com grupos, e por isso, suas atividades pessoais influenciam profundamente tanto no ambiente da sala de aula como no comportamento de cada aluno. Portanto, deve-se considerar tanto a personalidade do

professor quanto seus métodos. O professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção do avanço no desenvolvimento individual. Não que o papel do professor seja dispensável ou menos importante, muito pelo contrário, a função que ele desempenha no contexto escolar é de um mediador, possibilitador das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento.

Para que o ensino seja bom, necessita de aspectos que consolidam e como consequência ajuda a definir o campo e as possibilidades da ação pedagógica. Assim, Rego (2004, p. 107) afirma que:

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajudar a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

O educador que se preocupa em educar não pode apenas contentar-se com os conteúdos, deve ser um transmissor de conhecimento e de experiências adquiridas ao longo da vida, ser um facilitador que ajuda a descobrir novos caminhos e alternativas.

Para Freire (1978), o professor deve procurar gradualmente se retirar, do poder como diretor da aprendizagem, como força diretiva; e permitir que os alunos possam ser autônomos, críticos, e que encoraja sua auto-organização e sua participação. Quando isso acontece o educador passa a se preocupar com a educação para a vida e, principalmente passa a ser um instrumento de libertação das pessoas e de sua inserção ativa no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Sua preocupação é com uma pedagogia moderna, anti-autoritário, onde o educando é sujeito de sua ação educativa, visando à transformação social.

Dessa forma, Freire (1978 p. 12) afirma que “o saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do educador e do educando”.

Muitos professores vêm aceitando o desafio da mudança, enfrentando uma revolução depois de vários anos de magistério, junto aqueles que buscam uma filosofia e uma prática eficiente de alfabetização, apostando em resultados em longo prazo, almejando que seus alunos sejam cidadãos críticos, ativos e participativos na sociedade.

Segundo Saviani (1993, p. 21):

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria em decorrência espontânea do ambiente e da relação viva que se estabelece entre alunos e entre estes com o professor.

O professor é quem orienta o caminhar do aluno, cria situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados. A cada minuto o mundo revela diferentes informações que causam no ser humano conflitos e confusões cognitivas e, que passam a ser reformuladas e contextualizadas em meio social e profissional. O professor é um dos profissionais que não

pode acomodar-se diante das informações, pois a tarefa de ensinar emerge permanente aprendizado e deve compreender e dar significado ao que é ser professor, refletindo sobre sua pedagogia e a maneira que vê o mundo, tornando sua profissão alicerçada no bom senso, tolerância, generosidade, alegria, ser competente e autônomo, permitindo o processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (2000, p. 152), afirma que:

Nenhum professor pode renunciar inteiramente a sedução, a atração, a uma certa manipulação. Ele necessita desses recursos para fazer seu trabalho. Sua competência é saber o que faz o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e análise das práticas.

A figura do professor e o problema de ensinar é uma questão polêmica independente do nível de escolaridade e faixa etária que possa atuar. Todo professor enfrenta diariamente: como ensinar sem “massificar” ou “coisificar” o aluno.

É fundamental a participação coletiva como base de uma vivência democrática, destacando a necessidade de criar situações de engajamento, respeito mútuo e entendimento. Sem descuidar de aspectos ligados à competência do professor. A relação professor/aluno deve ser compreendida que a disciplina é menos causa e mais consequência da organização de atividades significativas promovidas pelo professor. Desta forma, a disciplina seria o resultado do diálogo e da experiência pedagógica compartilhada para além dos muros escolares. Ao professor caberia não só a competência técnica, mas a vivência coletiva da ordem, expressa por atitudes de respeito ao aluno, crença no diálogo e incentivo à participação. A prática do professor não pode esgotar em ações e palavras belas, sua postura na sala de aula é de um ser curioso, aberto ao diálogo e inquieto com relação sua tarefa de ensinar.

Para Freire (1996, p. 52) o educador precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

Desta forma, entende-se a figura do professor como o ser que mostra os caminhos e possibilidades, não como alguém que apresenta apenas uma direção ou uma alternativa, pois os alunos quando só tem que ser capaz de identificar o melhor caminho a ser seguido, tem que saber construir e reconstruir cenários diante da sua escolha.

2.4 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

A maneira com que o professor relaciona-se e interage com seus alunos influencia tanto no aspecto físico quanto mental. O professor não deve somente preocupar-se com a aprendizagem do aluno, mas, também conhecê-lo, torná-lo como ser em formação, que possui manifestações afetivo-sociais, um sujeito ativo no processo pedagógico. Esse vínculo deve ser visto como uma relação pedagógica que estabelece contatos interpessoais, influenciados por um contexto sócio-cultural promovendo e ajudando o aluno a compreender a si mesmo e aos que o cercam, desenvolvendo sua capacidade de compreensão e senso crítico.

É preciso entender a importância das relações interpessoais, procurando explicitar tais relações a fim de que o educando possa estar preparado para enfrentá-las com satisfação. Nossa formação como indivíduo depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando, pois parte de sua vida ocorre num universo de

relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamentos se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros.

Como afirma Patto (2004 p. 325):

Através da compreensão das diferenças entre os seres humanos, somos capazes de compreender a sua humanidade mais profunda; através dessa compreensão podemos eliminar muitas de nossas perplexidades e obter maior produtividade; podemos também, impedir um comportamento agressivo no tratamento dos educandos, pois compreendemos que nossa revolta resulta dos mesmos elementos que constituem o seu comportamento.

A construção do conhecimento é um processo interpessoal. O ponto principal desse processo interativo é a relação educando/educador. E esta relação não é unilateral, pois não é só o aluno que constrói seu conhecimento. É verdade que o aluno, através desse processo interativo, assimila e constrói conhecimentos, valores, crenças, adquirem hábitos, formas de se expressar, sentir e ver mundo, forma ideias, conceitos, desenvolve e assume atitudes, modificando e ampliando suas estruturas mentais.

Nessa relação, o professor aprende com seu aluno, na medida em que consegue compreender como este percebe e sente o mundo, e na medida em que começa a sondar quais conhecimentos, valores e habilidades que o aluno já traz de seu ambiente familiar e de seu grupo social para a escola. Em decorrência dessa relação, o professor passa a conhecer novas formas de conceber o mundo, que são diferentes da sua. Essa interação deve resultar das situações de aprendizagem envolvidas num contexto comunicativo.

Gadotti (1996) afirma que os seres humanos se constroem em diálogo, pois são comunicativos em sua essência. Não pode haver progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir.

Nesse contexto interpessoal instaura-se um processo no qual o diálogo é fundamental. De um lado está o professor com seu saber organizado, seu conhecimento cientificamente estruturado, sua forma de se expressar na norma culta da língua, com os ideais e valores formais proclamados oficialmente pela sociedade e com seu grau de expectativa em relação ao desempenho do aluno. Do outro lado está o aluno com seus saberes não sistematizados, difusos, seu conhecimento empírico, com o modo de falar próprio do seu ambiente cultural, com os ideais e valores de seu grupo social e com certo nível de aspiração em relação a escola e a vida. É por meio de diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um.

A competência interpessoal refere-se ao relacionamento em si e a compreender a dimensão emocional-afetiva predominante. Um relacionamento será bom na medida em que tiver um vínculo comunicativo. Se o professor e o aluno puderem dizer honestamente quem é, ou seja, o que pensam, julgam, valorizam, amam, respeitam e demonstram outros sentimentos abertamente, é que cada um pode crescer. Esse é o verdadeiro sentido da autenticidade como pessoa.

2.4.1 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR/ALUNO

A relação entre professor e aluno, garante o sucesso do processo educativo, ambos constroem o conhecimento, agem e interagem de forma dinâmica e prazerosa, caracterizando um clima de confiança, respeito e tolerância entre professor e aluno. A sala de aula é um espaço para construção do conhecimento coletivo.

Como afirma Durkheim (2003, p. 26):

O pensamento coletivo inteiro, em sua forma e sua matéria, deve ser estudado em si mesmo, por si mesmo, com o sentimento de que ele tem de específico, e cabe deixar ao futuro a tarefa de saber em que medida ele se assemelha ao pensamento individual.

O aluno deixa de ser transformado em coisa, em objeto de manipulação do professor, em depósito de conhecimentos memorizados e, passa a fazer parte da aprendizagem. Um sujeito com valores e pensamentos próprios. Essa valorização de pensamentos e de vidas que o professor não deve esquecer, senão cairá no equivoco da homogeneidade.

A comunicação e a interação é que vão definir a situação da aprendizagem, processo que acontece em um grupo social. Para Smolle (2002, p. 69):

A aprendizagem na escola não é nunca um processo meramente individual, nem mesmo limitado as relações professor aluno. Ao contrário é um processo que se dá imerso em um grupo social com a vida própria, com interesses e necessidades dentro de uma cultura peculiar. Por isso, o que desejamos discutir é que a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento partilhado no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar. A proposta é criar na sala de aula um contexto de comunicação.

O relacionamento entre os membros de um grupo resulta dos interesses, motivos e objetivos de cada indivíduo, isto é, a partir do momento em que o aluno se encontra fazendo parte de um grupo na sala de aula cabe-lhe estabelecer um determinado tipo de interação com este grupo. O modo de interação social é característica do indivíduo, tende a repetir-se e desenvolver nas relações que ele vai estabelecer no grupo. A participação em um novo grupo pode determinar mudanças comportamentais no indivíduo, sendo que este passa a orientar seus comportamentos de acordo com as expectativas desse grupo. Dessa forma, o grupo de sala de aula é um grupo dinâmico, as interações entre os membros são constantes e variáveis, como as que se manifestam entre professor e a turma ou entre os grupos de estudos.

A sala de aula possibilita a formação do educando na medida em que se relaciona com seus semelhantes e, o educando precisa conhecer sua significação para o educando no processo de alfabetização e no desenvolvimento integral, compreendendo a importância da interação como condições de garantir o sucesso da prática e do ensino. A criança deve ter uma convivência saudável e produtiva tanto social como pessoal. O desenvolvimento da criança baseia-se na atitude de respeito do professor pelos seus interesses, sentimentos, valores e ideias, onde o professor deve ter uma atitude de cooperação, tentando compreender seu raciocínio e facilitando assim, o processo construtivo, promovendo a construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais.

Na visão de Cabral, Carvalho e Ramos (2004):

O estudo do relacionamento humano, em especial, do relacionamento professor/aluno, trata-se de tema de alta complexidade, pois existem diversos fatores envolvidos na questão, influenciando diretamente os atores principais do processo de ensino e aprendizagem.

Por certo, uma relação tem dois pólos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação; por certo, também, entretanto, o professor e o aluno desempenham papéis direcionados nessa relação de sala de aula voltada para aprendizagem e cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas no relacionamento estabelecido entre eles.

2.5 O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem das crianças, cursando ou não a educação infantil, inicia-se muito antes da escolaridade obrigatória. São curiosas, buscam explicações para o que veem, ouvem e sentem. São perguntas que fazem a si mesmas e as pessoas em muitas situações de vida. Portanto, as crianças chegam a escola tendo um repertório de representações e explicações da realidade. Tais representações devem encontrar na sala de aula um lugar para manifestação, pois, além de constituírem importante fator no processo de aprendizagem, poderão ser ampliadas, transformadas e sistematizadas com a mediação do professor.

Para que o processo de aprendizagem aconteça é preciso que o professor reconheça seu papel diante da interação que manterá com seu aluno.

Santos (apud VASCONCELOS, MARTINS, SOARES, 2005) afirma que:

Considerar o ensino-aprendizagem escolar como algo que está necessariamente imbricado no processo interativo professor-aluno supõe admiti-lo também como movimento contínuo e dinâmico. É importante ressaltar que não estamos partindo do pressuposto de que são dois processos se contrapondo, mas que o ensino-aprendizagem escolar é encarado, em última instância, como inerente a grande parte do processo interativo entre professor e aluno.

O professor precisa estar atento para saber apresentar as condições mais favoráveis à apropriação, por parte dos alunos, de conhecimentos acumulados e socialmente tidos como relevantes. São estes conhecimentos que servirão de base para seu agir diante da sociedade, para o pensar sobre si mesmo e sobre as coisas da sua vida.

Portanto, é necessário que o educador reconheça a sua significação para o educando, respeitando as limitações do mesmo, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo. Assim, propiciando um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa.

3 CONCLUSÃO

A educação de uma nova geração é um ensino em que prevalecem trocas e reflexões, em que pode-se formar o caráter do cidadão, com um diálogo aberto e franco, favorecendo o compromisso do aluno e do professor na construção de uma nova relação entre os atores do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, identificou-se a importância da relação professor e aluno no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, respondendo ao problema desta pesquisa.

O presente artigo apresenta como objetivo geral identificar como ocorre a relação entre o professor e alunos no contexto educacional no tocante ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, entende-se que o processo educativo é essencialmente interativo; e efetivado por meio das relações entre professor e aluno, alunos e conhecimento, sendo a figura do professor de extrema importância por ser ele o principal responsável para fazer a mediação competente e crítica entre conhecimento e alunos, proporcionando aos estudantes a apropriação ativa do conhecimento.

Conclui-se que a reflexão sobre o processo educativo deve ser fundamentada, principalmente, na interação professor/aluno, prevalecendo o respeito ao contexto sócio-cultural e histórico de ambos.

As ideias que surgiram dão continuidade ao processo de interação, devendo-se resgatar tanto os valores do professor quanto dos alunos, através da competência e da responsabilidade para melhor interagir na sociedade.

Percebe-se que na sociedade existe certa insegurança em relação ao “novo”, e o “medo” do novo, fortalece o tradicionalismo, criando a visão pessimista de que não dará certo ou que está errado. É necessário ter a persistência em primeiro plano, findando assim, os mitos do tradicionalismo, superando os obstáculos para que os objetivos possam ser alcançados.

A instituição escolar deve traçar e buscar seu caminho para melhorar a qualidade do ensino ministrado. Cabe aos profissionais de educação atuantes nas escolas, traçarem metas e buscarem soluções para seus problemas.

É gratificante em educação ter a certeza de contribuir de maneira responsável e compromissada em algo que possa melhorar o nível do ensino, principalmente, na questão do relacionamento e relação professor/aluno.

A preocupação do ensino vai além da transmissão de conhecimentos e informações para chegar ao exercício pleno da reflexão e da crítica construtiva do cidadão, como pessoa inserida no contexto social.

A aprendizagem deve ser compreensiva, coletiva, interpretativa e considerada no conteúdo social do educando e não pelo conhecimento meramente apenas em nível de memorização.

O processo educativo deve visar e possibilitar ao aluno a comunicação e a ação ativa, reflexiva, crítica e responsável, diante da escola e da sociedade, pois a qualidade educativa depende do trabalho integral, nos diferentes aspectos: Cognitivos, afetivos e sociais. Professor e aluno devem manter-se eminentemente participativos neste processo, assim como co-responsáveis pela construção do mesmo, atuando numa sociedade onde os valores morais preponderam sobre os econômicos.

4 REFERÊNCIAS

1. ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2000.
2. CABRAL, Fábila Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de; RAMOS, Rosângela Mancini. **Dificuldades no relacionamento professor /aluno: um desafio a**

- superar**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/08.pdf>>. Acesso em 22 mar 2013.
3. DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martine Fontes, 2003.
 4. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.
 5. _____. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
 6. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
 7. GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.
 8. HATANO, G. Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition. In Forman, E.; Minick, N.; Stone, C. (Eds.). **Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development**. New York: Oxford University Press, 1993.
 9. JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Revista Educação: teorias e práticas**. Ano 2, nº 2, dez 2002. Disponível em: <http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vygotsky_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 24 mar 2013.
 10. LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestões aos educadores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
 11. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
 12. PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
 13. PERRENUD, Felipee. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
 14. REGO, Teresa Cristina. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
 15. SAVIANI, Dermerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
 16. SMOLLE, Kátia Cristina Stocco. A sala como espaço para a construção do conhecimento compartilhado. In: II CONGRESSO NACIONAL MARISTA DE EDUCAÇÃO. **Educação e cidadania: o conhecimento a favor da vida**. Pernambuco: 2002, p.69.
 17. VASCONCELOS, Alexandra Alves et al. A presença do diálogo na relação professor-aluno. **V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife**, 19 a 22 set 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20PRESEN%C3%87A%20DO%20DI%C3%81LOGO%20NA%20RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO.pdf. Acesso em: 22 mar 2013.

MÉTODOS E TÉCNICAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Sâmia Nimer Berger⁷
Weldionen Pereira da Silva⁸

RESUMO

Diante das transformações que vem ocorrendo na educação contemporânea, muito tem-se discutido à respeito de quais os melhores métodos e técnicas a serem praticadas no âmbito atual no nível superior. Sendo assim, a pesquisa objetiva verificar quais os métodos e técnicas que podem tornar a relação professor aluno mais produtiva e eficaz no âmbito da educação superior. Para tal, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica abordando temas como: métodos tradicionais de aprendizagem e novos métodos de aprendizagem, dentre eles o computador, a internet e a mídia. Por meio deste estudo, tem-se como considerações finais que não existe um método isolado a ser utilizado. É imprescindível a junção dos dois métodos de ensino, tornando-se necessário adaptar a educação tradicional às práticas do presente, refazendo os métodos utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Globalização. Relação professor-aluno. Tecnologia.

ABSTRACT

From the transformations that are happening in the contemporary education, a lot have been discussed about what the best methods and techniques are going to be practice in the present scope in the superior level. This way, the research objectives check what methods and techniques can turn the teacher student relationship more productive and effective in the scope of the superior level. For this, it was used a bibliographic research approaching subjects like: traditional learning methods and new learning methods, among them the computer, the internet and the media. By this study, have like final considerations that doesn't exist a isolated method to be used. It's essential the union of both education methods, becoming necessary to adapt the tradicional education to the present practices, redoing the used methods.

KEYWORDS: Education. Globalization. Teacher student relationship. Technology.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre os melhores métodos e técnicas utilizados na relação ensino-aprendizagem no âmbito da educação superior. Ainda há certa resistência ao novo por parte de alguns professores, que acreditam no método tradicional de aprendizagem como a melhor forma para a obtenção de resultados. Em contrapartida, há docentes que estão buscando

⁷ Graduada em Administração de Empresas, especializando em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia e especializando em MBA em Gestão de Pessoas e RH pela Faculdade Castelo Branco.

⁸ Graduado em Administração de Empresas, especializando em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia e cursando Técnico em Meio Ambiente pela EEEFM "Atilio Vivacqua".

capacitação quanto aos métodos e técnicas pedagógicas atuais praticadas em sala de aula, como por exemplo, o uso de tecnologias.

De acordo com Martins (1997, p. 40):

Na teoria da *Escola Tradicional*, a ênfase recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor. [...] Na teoria da *Escola Tecnológica*, há uma preocupação com a organização racional dos meios em função da eficiência do produto. Centro do processo desloca-se para os meios, ocupando, professor e alunos, posição de executores de tarefas.

Diante deste contexto, um dos problemas que aflige o alunado e preocupa também os professores é proveniente da escolha dos melhores métodos de ensino para este processo, razão pela qual busca-se resolver o seguinte problema: Quais são os métodos mais eficazes para o processo de ensino aprendizagem no ensino superior? Na busca de resolver a problemática tem-se o seguinte objetivo geral: Verificar quais são os métodos e técnicas que podem tornar a relação professor aluno mais produtiva e eficaz no âmbito da educação superior. A partir deste objetivo, tem-se por objetivos específicos analisar quais as novas técnicas utilizadas no processo; identificar quais os resultados obtidos com a utilização dos novos métodos e técnicas na relação ensino-aprendizagem; diagnosticar qual a prática de ensino (tradicional ou tecnológica) é mais adequada nos dias atuais.

A fim de responder o problema, tornou-se necessário a formulação de uma hipótese, que pode ser considerada uma solução previamente estabelecida como suposta resposta para o problema evidenciado na definição do tema, com a função de guiar o pesquisador rumo ao caminho a ser trilhado na pesquisa, buscando negar ou confirmar esta resposta. Sendo assim, formulou-se a seguinte hipótese: Os novos métodos e técnicas de ensino contribuem de forma expressiva na aprendizagem dos indivíduos, havendo também a necessidade de metodologias tradicionais atreladas aos novos processos.

Para a realização deste estudo, utilizou-se como metodologia uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1996, p. 48), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta forma esse tipo de pesquisa fornece as informações necessárias para embasamento do conteúdo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO

A educação é considerada tão antiga quanto à própria raça humana, ela admite aprender a fazer uma seleção, avaliação e ao mesmo tempo uma definição do que é mais importante para a vida, por meio dela aumentamos nossa percepção de mundo e desenvolvemos um ponto de equilíbrio com o mesmo.

Sacristàn (2002, p. 154) afirma que:

A educação socializa não apenas reproduzindo, quando transmite conhecimentos, valores e normas de conduta, mas também produzindo laços com o mundo, à medida que habilita para ser e entender - se como um membro deste.

Entende-se que a definição de educação não está unicamente relacionada ao ensino, mas também as percepções, pensamentos, experiências do sujeito em relação ao mundo e à forma como irá administrar suas ações diante das ocasiões criadas e propostas. Ao mesmo tempo, a educação é um amplo meio em que há trocas constantes de informações e conhecimentos.

De acordo com Moraes (2000), a educação deve ser vista como um sistema aberto, onde o conhecimento requer que processos estejam em construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o meio ambiente, que ocorram trocas energéticas mediante processos de assimilação, acomodação, auto-organização, ou seja, mediante relações interativas e ideológicas entre aluno, professor e ambiente de aprendizagem.

De acordo com Moran (2007, p. 48) educação corresponde a:

Um processo complexo, tenso, contraditório e permanente de tornar nossa vida mais rica, impactante e equilibrada entre conhecer, sentir, comunicar-nos e agir, ampliando nossa percepção de múltiplas camadas da realidade, nossa capacidade de acolher e amar, de enfrentar situações mais complexas, mais desafios e projetos.

A educação é um processo de desenvolvimento da personalidade do indivíduo, da formação de qualidades humanas fundamentais para a sua relação com o meio e com a sociedade em que vive.

2.2 RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO (ENSINO-APRENDIZAGEM)

Na educação contemporânea muito se tem buscado no tocante ao estreitamento da relação professor aluno no processo ensino-aprendizagem, conforme Martins (1997, p. 48):

A relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino, estando intimamente vinculada à organização da instituição escolar, cuja função principal (explícita) é veicular o saber sistematizado, e a organização usual dessa instituição é a transmissão desse saber.

A relação ensino-aprendizagem ocorre a partir do momento em que uma informação é transmitida pelo docente e é recebida e compreendida pelos discentes, vice e versa. A relação professor aluno se torna mais atraente a partir do momento em que ambas as partes estejam adeptas a receber e compartilhar informações.

Segundo Martins (1997), o professor deve ser amigo, se preocupar com a boa relação entre professor e aluno, incentivando os educandos a gostar da disciplina, da escola, e dos próprios colegas.

Freire (1996) destaca a importância da relação professor-aluno ser solidária, baseada no diálogo, em que ambos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento, numa constante dinâmica de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desta forma, a transmissão do conhecimento deve ser harmoniosa, demonstrando ao aluno que o professor não é o detentor de todo o saber, é apenas um orientador, com isso, deve ouvir seus educandos, tornando a aula mais dinâmica, a fim de que o estudante faça da escola seu lar.

Para que a relação ensino-aprendizagem ocorra de maneira eficaz, deve haver uma relação de respeito mútuo, e o professor como mediador do conhecimento deve saber correlacionar a

teoria com a prática, utilizar de exemplos do cotidiano, e fazer o uso de metodologias diversificadas para tornar a aula mais construtiva, se preocupando com o aprendizado dos seus discentes e respeitando as diferenças individuais de cada um.

2.3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM

Na metodologia didática faz-se necessário a utilização de métodos e técnicas que auxiliam o professor a efetivar sua influência no comportamento do educando, levando os alunos a assimilar o conteúdo de forma mais precisa e contribuindo no processo de aprendizagem.

Embora os termos métodos e técnicas sejam utilizados frequentemente como sinônimos, existe uma diferença entre os mesmos.

Na concepção de Martins (1997, p. 40):

O método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecida entre professor e alunos, conforme a orientação filosófica que o fundamenta; tal orientação envolve uma concepção de homem e de mundo, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe.

Técnicas são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, os quais viabilizarão a implementação do método em situações concretas.

As técnicas são instrumentos utilizados pelo professor, de forma isolada, em busca de objetivos propostos, e podem ser substituídas quando não se mostram eficazes. Por outro lado, os métodos são os objetivos ou resultados a serem alcançados, e se apresentam como um conjunto de técnicas neutras, isoladas, e aplicáveis a tudo e a todos.

2.4 MÉTODOS TRADICIONAIS DE APRENDIZAGEM

No método tradicional de ensino, o professor é visto como o detentor de todo o conhecimento, sendo ele a figura principal da relação ensino-aprendizagem. Cabe a ele definir quais as melhores técnicas a serem utilizadas em sala de aula.

Martins (1997, p. 49), relata que:

Na teoria da escola tradicional, essa relação é vertical, autoritária. O professor transmite o conteúdo como verdade absoluta, tendo o aluno um papel receptivo. Entretanto pressupõe-se a necessidade de uma grande atividade intelectual por parte do aluno para assimilar o que está sendo transmitido. O princípio básico dessa relação é que o professor detém o saber e o aluno não. A disciplina é entendida como sinônimo de silêncio e ordem na sala de aula, para facilitar a transmissão do saber.

Saviani (2003) destaca que no modelo tradicional, a escola era um lugar de raciocínio e ambiente rígido, onde a atenção do estudante era focada na educação e na absorção do conhecimento.

Neste modelo tradicional de ensino alguns professores não refletem sobre o quanto a prática de alguns métodos tradicionalistas podem desmotivar os alunos. Essa forma tradicional desempenhada trabalha com a punição quando há fracasso e premiação quando há sucesso.

2.5 NOVOS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM

A sociedade presencia neste novo milênio o desenvolvimento tecnológico, principalmente nas áreas da telecomunicação e informática, segmentos estes que vêm revolucionando o desenvolvimento e a propagação do conhecimento. Estamos vivenciando a era da informação e do conhecimento.

Nóvoa (apud SANTOS, 2010), destaca que é necessário adotar métodos inovadores de educação, despreendendo as formas tradicionais e arcaicas do modelo escolar, criando técnicas distintas no habitual.

Desse modo, a utilização de novas técnicas no processo ensino-aprendizagem, como o auxílio de tecnologias e o uso de conteúdos expostos pelas mídias de comunicação e informação, têm-se tornado cada vez mais frequente pelos educadores em sala de aula, a fim de se obter um melhor aproveitamento por parte dos alunos, tornando o processo mais eficaz.

2.5.1 A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Kensky (2003) relata que as rápidas transformações tecnológicas da atualidade estabelecem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. Partindo dessa premissa, fica visível que é necessário estar em constante estado de aprendizagem e de adequações ao novo. Os docentes, independentemente da área de formação, devem desenvolver a filosofia da educação continuada, e por outro lado as instituições devem aceitar que tais atualizações sejam implantadas no plano pedagógico e de fato aplicadas em sala de aula.

De acordo com Lollini (1991, p.12):

A disponibilidade de recursos tecnológicos está se tornando tão exuberante, que é praticamente impossível dedicar o tempo necessário à exploração de cada um deles. Compete à educação criar novos hábitos com relação à tecnologia, para que cada um dos seus meios possa ser considerado como uma possibilidade de ocupar o tempo livre ou de trabalhar com mais eficiência.

O acesso às novas tecnologias é uma necessidade de adaptação constante no processo ensino-aprendizagem, em que a velocidade das informações e inovações é muito grande, processos estes marcados pelos efeitos da globalização. Pode-se destacar o uso do computador, da internet, do retroprojeto, da televisão, do data show, dos dispositivos eletrônicos, e da telemática como sendo técnicas diferenciadas utilizadas em sala de aula, meios estes que facilitam a absorção do conhecimento.

Desta maneira, as novas tecnologias da comunicação e da informação complementam as técnicas pedagógicas tradicionais, possibilitando que os sistemas educacionais e os educadores se habituem às novas necessidades de aprendizagem e as características das sociedades.

2.5.1.1 O COMPUTADOR: UMA NECESSIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O computador possui características como capacidades de animação, facilidade na simulação de fenômenos que contribuem para que ele seja utilizado como meio didático.

Ferreira e Silva (1986, p.135) declaram que:

No processo ensino-aprendizagem o computador deve, portanto, ser utilizado no sentido de se tirar o máximo proveito dessa sua característica. Ele, sem dúvida, será o grande instrumento que permitirá individualizar a aprendizagem, permitindo ao mesmo tempo a massificação.

Dessa forma, o computador deve ser inserido na “Educação Computadorizada”, como uma ferramenta que pode ser utilizada no auxílio à condução do aluno na busca da descoberta, e a nova função do docente nesse contexto é demonstrar ao discente tudo que o computador pode oferecer, aumentando o seu desejo pelo conhecimento.

Por meio da educação computadorizada, os discentes possuem mais oportunidades de fazer um mix do processo de ensino interagindo mais, pois um computador propicia uma dinâmica na sala de aula e através de um clique tudo pode mudar, e a imaginação do aluno pode virar realidade.

2.5.1.2 A INTERNET COMO FACILITADORA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Com o rápido desenvolvimento tecnológico e com o acelerado crescimento do conhecimento, torna-se difícil para o professor e o aluno dominarem tudo. Com isso, a Internet e o trabalho em equipe proporcionam uma das mais eficazes formas de capacitação dos alunos em seu processo de socialização, de colaboração e de comunicação.

A internet, bem como os livros, as revistas, a televisão e a informática são consideradas como tecnologias intelectuais que representam um novo saber, é o que afirma Lévy (apud SANTOS, 2010).

Para Tedesco (2004) o problema para educação nos dias de hoje não é onde procurar a informação, mas como oferecer acesso a ela sem supressões, ao mesmo tempo, aprender e ensinar a selecioná-las, interpretá-las, avaliá-las, classificá-las e usá-las.

Moran (2009) ratifica que um dos grandes desafios para o professor é auxiliar na escolha das informações realmente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de maneira mais abrangente e profunda, e torná-la parte de nosso referencial.

A internet oferece aos alunos uma grande quantidade de informações, em que encontramos o que buscamos e também o que não queremos. Essa praticidade de informações de diversas fontes nos remetem a pensar sobre o nível de credibilidade e autenticidade das mesmas, pois um conteúdo acessível hoje na internet pode ser totalmente alterado a qualquer momento, por isso é fundamental o apoio do professor no que diz respeito as escolhas dos sites e no despertar da criticidade dos alunos.

2.5.2 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A educação pós-moderna defende uma leitura crítica das mídias: a mídia impressa, a mídia visual e sonora eletrônica e as novas mídias interativas.

Conforme Maia (2003), a mídia é a denominação genérica dos meios de comunicação social; revistas, jornais, rádio, cinema, televisão e internet. Desta forma, ela está presente no cotidiano dos indivíduos.

A mídia pode ser considerada mais um instrumento pedagógico a favor da educação, definida como uma disciplina científica, interdisciplinar, que se insere entre a pesquisa de comunicação tradicional e a análise pedagógica.

Pretto (1999) afirma que, com a propagação das mídias e facilidade ao acesso de informações e comunicações proporcionado pelas tecnologias, a escola redefine seu papel como repositora de informações e o educador tem a função de mediador e orientador da aprendizagem, devendo estar apto ao uso das tecnologias para a educação.

Observa-se que a mídia na educação, quando bem utilizada, pode trazer grandes benefícios para a relação professor-aluno, e até contribuir na formação do indivíduo. A aprendizagem fica mais simples para os estudantes quando o professor utiliza técnicas como cartazes, filmes, jornais, revistas, livros ou qualquer outro tipo de mídia, o que torna mais fácil a assimilação de conteúdos na escola, por meio da utilização de recursos que estão presentes no dia-a-dia dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os métodos e técnicas utilizados na relação ensino-aprendizagem no ensino superior vêm sofrendo transformações ao longo dos anos, pois a globalização, retratada por meio dos avanços tecnológicos, traz novos desafios e perspectivas para o meio educacional, tornando a relação professor-aluno mais dinâmica e ao mesmo tempo atrativa, contribuindo ainda para a melhor assimilação do conteúdo.

A relação ensino-aprendizagem praticada com técnicas tradicionalistas isoladas não são tão eficazes no atual âmbito educacional, pois determina que o aluno somente reproduza conceitos, expressões e teorias, e também o professor deve deixar de ser simplesmente um transmissor de conhecimentos, seguindo normas instituídas por essa metodologia tradicionalista, e passar a estabelecer o conhecimento em parceria com os discentes, para que desenvolvam e analisem situações, ou seja, o estudante enquanto sujeito ativo, precisa criar o conhecimento, e constituir significação com o mesmo.

Por outro lado, as novas técnicas de aprendizagem praticadas de forma isolada também não são tão satisfatórias, pois o uso de computadores, internet, mídia por si só, se não bem aproveitados, fazem com que o aluno somente reproduza cópias de conceitos e de teoremas. Há a necessidade de o professor estar capacitado com esses novos métodos para desenvolver o conhecimento juntamente com os alunos.

É necessário reconstruir a educação para que ela responda às exigências dos tempos atuais, não sendo preciso esquecer a tradição nem as formas de atuar no passado, porém, torna-se necessário adaptar a educação tradicional às práticas do presente, refazendo os métodos utilizados.

Saviani (1984, p.72) defende que:

uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa

do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente [...].

Por meio deste artigo, foi possível identificar que a prática de métodos adequados de aprendizagem encoraja o contato entre o aluno e o professor, melhora a cooperação entre os alunos, enriquece a aprendizagem ativa, fornece feedback imediato, enfatiza o tempo da tarefa, respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem, e ainda comunica altas expectativas.

4 REFERÊNCIAS

1. FERREIRA, Oscar Manuel de Castro; SILVA, Plínio Dias da Júnior. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1986.
2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
3. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
4. KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.
5. LOLLINI, Paolo. **Didática e computador: quando e como a informática na escola**. São Paulo: Loyola, 1991.
6. MAIA, João Domingues. **Português – novo ensino médio**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.
7. MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática teórica / didática prática: para além do confronto**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1997.
8. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2000.
9. MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
10. _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2009.
11. PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem / com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1999.
12. SACRISTAN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da Cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
13. SANTOS, Mariangela da Silva. **Relação professor-aluno e a motivação do aluno no ensino fundamental**. 2010. Disponível em <http://scholar.google.com.br/scholar?q=Rela%C3%A7%C3%A3o+Professor-aluno+Mariangela+da+Silva+Santos&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: Mar. 2013.

14. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1984.
15. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
16. TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAZÕES QUE LEVAM O AGRESSOR A PRÁTICA DO *BULLYING*

Gil Leandro Vieira Paz⁹
Marjorye Cesconetto Pontes¹⁰
Vivianne Figueiredo Vargas¹¹

RESUMO

Este artigo visa demonstrar a visão do agressor que pratica o bullying. Sendo necessário conhecimento dos reais motivos que o levam à prática. Não desmerecendo as vítimas, mas pouco se relata sobre os bullies, somente suas violências. Aumentar e promover a conscientização e desfazer mitos e ideias erradas sobre os agressores, descrevendo suas atuações no ambiente escolar e social. Foi utilizada uma pesquisa bibliográfica onde pode-se chegar a melhor forma de cuidar e orientar os agressores para que não realizem mais o *bullying*.

PALAVRAS-CHAVE: Agressores. Sociedade. Escolha do alvo. Violência. Motivação diferenciada.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the vision of the aggressor who does bullying. If necessary knowledge of the real reasons that lead to the practice. Not disparaging the victims, but little is reported about the bullies, only their violence. Increase and promote awareness and dispel myths and misconceptions about the perpetrators, describing their performance in school and social environment.

KEYWORDS: Aggressors. Society. Choice of target. Violence. Motivation differentiated.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Silva (2010):

[...] a palavra *bullying* ainda é pouco conhecida do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Dentre esses comportamentos podemos destacar as agressões, os assédios e as ações desrespeitosas, todos realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores. É fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes, geralmente, não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Isso significa dizer que, de forma quase "natural", os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetivos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

⁹ Bacharel em Administração de empresas com ênfase em Comércio Exterior pela MULTIVIX, professor da Faculdade MULTIVIX.

¹⁰ Especialista em Atenção Básica, Especialista em Microbiologia, Especialista em Gestão em saúde pública com ênfase em PSF, Farmacêutica e Bioquímica.

¹¹ Mestre Profissional em Psicanálise pela Faculdade de Educação teológica Fama, Psicóloga, Professora Titular da Faculdade MULTIVIX.

O Brasil atual tem demonstrado o aparecimento de vários casos de *Bullying*. E é uma preocupação mundial e pode ocorrer em qualquer contexto. Investigar as causas que levam uma pessoa a praticar o *bullying* e os desvios de comportamento no contexto social são objetivos de estudos.

Todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorre sem motivação aparente e pode ser exercido por um ou mais indivíduos. Gerando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder é chamado de *Bullying*. Sendo que as brincadeiras sadias e normais são as quais todos os indivíduos se divertem.

Os que assistem a violência, se calam por medo de serem as “próximas vítimas” do agressor. Na escola, se não houver uma intervenção contra os atos de agressão, o ambiente fica alterado e os alunos são afetados negativamente, gerando desconforto, medo e ansiedade.

Os agressores geralmente são pessoas que têm pouca empatia, pertencentes à famílias desestruturadas, em que o relacionamento afetivo entre seus membros tende a ser escasso ou precário. Afetivamente deficitários e promovem ações de maus tratos a todos a sua volta. Por outro lado, o alvo geralmente são pessoas pouco sociáveis, com baixa capacidade de reação ou de fazer cessar os atos prejudiciais contra si e possuem forte sentimento de insegurança, o que os impede de solicitar ajuda.

Esses atos ferem princípios constitucionais de respeito à dignidade da pessoa humana e ao Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. O agressor pode também ser enquadrado no Código de Defesa do Consumidor, tendo em vista que as escolas prestam serviço aos consumidores e são responsáveis pelos atos que ocorram dentro do estabelecimento.

Devido a visão da sociedade em relação a quem pratica o *bullying*, as investigações sobre as causas que levam os a prática e os desvios de comportamento que os mesmos apresentam ainda são poucos estudados gerando uma problemática. Uma vez que todo o enfoque é voltado para as vítimas e não para os agressores, foi utilizado uma pesquisa bibliográfica onde o objetivo é chegar a melhor forma de cuidar e orientar os agressores para que não realizem mais o *bullying*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na atual fase social da educação, o *bullying* é um dos assuntos que tem ganhado destaque devido a sua problematização e os resultados que ele gera. É necessário saber que de acordo com Neto e Saavedra (2004), é denominado como *bullying* todos os atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou um grupo, causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder. Os agressores escolhem o alvo e geralmente não existe justificativa plausível para essa escolha, porém, existem algumas principais razões que podem levar o agressor para a emissão do comportamento, pois as motivações são diferenciadas e variadas. Chalita (2008) assegura que os agressores são inseguros e retraídos.

Conforme Silva (2010) os bullies (agressores) são capazes de promover reações agressivas, porém, não conseguem responder de forma eficiente aos revídeos. E Macedo (2011)

demonstra que há pouca evidência que determine que os bullies sofram de qualquer déficit de autoestima. Estes aproveitam a situação que é criada durante o ato de *bullying* para desviar a atenção de si. Mantendo-se incógnitos. São arrogantes e portam-se como se nada de anormal estivesse acontecendo.

Para a sociedade brasileira a agressão é uma expressão de relação de força entre partes, podendo ser consentida ou não. É a mesma, organiza rituais de violência, como os torneios de lutas. Abramovay e Rua (2002) se referem à violência como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender.

Complementando, Silva (2010) mostra as principais razões que leva o agressor a motivar seu comportamento. Podem ser várias, entre elas pode-se citar alguns gestos do seu cotidiano que estão fora do âmbito escolar, como:

- Mentiras constantes em diversos ambientes e situações,
- Crueldade com animais, irmãos e coleguinhas,
- Comportamento desafiador diante das figuras de autoridade, como pais ou responsáveis,
- Acessos de fúria quando frustrados ou contrariados, muitas vezes com revides,
- Insensibilidade, ausência de culpa ou remorso,
- Falta de constrangimento, quando pegos em flagrante,
- Violação de regras de forma ampla, mesmo cientes de que estão errados e sujeitos a sanções,
- Atos de vandalismo com destruição de patrimônio público e alheio.

Há de se considerar que apenas uma ou duas causas isoladas, não caracterizam que o sujeito é agressor, pois, em algumas situações o comportamento desrespeitoso pode ser passageiro.

Na intenção de identificação dos personagens do *bullying*, Silva (2010) pais e professores precisam manter-se atentos aos aspectos comportamentais das crianças. Identificando esses personagens, a escola e a família dos envolvidos precisam elaborar estratégias efetivas contra o *bullying*. Pingoello (2009) considera que os professores precisam de uma formação mais qualificada para lidar com esse assunto.

Esses agressores podem ser de ambos os sexos, podendo agir sozinho ou em grupo, possuindo traços de desrespeito e maldade, onde geralmente essas características são associadas a um poder de liderança através de força física ou intenso assédio psicológico. Sendo assim, o agressor escolhe um aluno-alvo que encontra-se em desigualdade de poder, podendo apresentar uma baixa autoestima.

Nas escolas, deve existir uma preocupação de todos que fazem parte da hierarquia escolar, de forma, onde além de desenvolver seu papel com eficiência e prática, esses profissionais precisam estar observando alunos que apresentam alguma característica de *bullying*. De acordo com Pereira (2009) o *bullying* sempre existiu nas escolas, mas só recentemente ele recebeu uma nomenclatura e estudos que se adequasse ao fenômeno.

Para Silva (2010):

No sistema escolar encontramos outro micro mundo, uma subdivisão denominada universo dos estudantes onde existem três classes de forma bem marcada: os populares, os neutros e os excluídos.

Nesse âmbito é que se desenvolve uma série de problemas relacionados ao *bullying*, os excluídos sofrem e são vítimas constantes dos agressores, que por sua vez, estão na classe dos populares, e por isso estão sempre cercados por outros indivíduos que servem de espectadores ou motivadores às práticas agressivas.

As instituições devem aperfeiçoar suas técnicas de intervenção. Já os educadores devem solucionar e lidar de modo efetivo com o *bullying*.

De certa forma, a educação tem a função de socialização, em especial, da humanização do homem. E a escola é vista como promotora de socialização das novas gerações, onde, reproduzir o social e cultural torna-se requisito para a sobrevivência da sociedade.

Conforme Gómez e Sacristán (1998),

[...] por outro lado a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência com reprodutor da comunidade social.

A sociedade em si apresenta uma estrutura que requer equilíbrio tanto da conservação quanto da mudança histórica, e no contexto escolar. Também é necessário ter este equilíbrio devido à sua estrutura social tratar-se de grupos humanos e suas devidas relações. Onde o objetivo prioritário é preparar os alunos para sua incorporação no mundo do trabalho.

Sendo então a ideia secundária, a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública.

Como afirma Enguita (1990),

O estado responde pela ordem social e a protege em última instância e, em sua forma democrática, é um dos principais eixos do consenso coletivo que permite a uma sociedade, marcada por antagonismos de todos os tipos não ser um cenário permanente de conflitos.

Complementando Enguita (1990):

[...] a escola é uma trama de relações sociais e materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais que as relações de produções podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado.

Por que então continuar olhando o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que se fixar além das ideias que se transmitem?

3 CONCLUSÃO

Neste contexto, podemos observar que alunos assimilam e aprendem teorias e condutas não só como transmissão de ideias e conhecimentos, mas também, como consequências de interações sociais.

A função educativa ultrapassa a reprodução de saberes, e envolve a também reprodução de socialização que acontece através de um ativo movimento de negociação entre professores, alunos e família.

Assim, locais onde as regras sociais não foram impostas geraram o preconceito, a intolerância e as diferenças. Promovendo um atraso na nossa evolução social. Só haverá sucesso quando houver solidariedade e colaboração entre todos os seres humanos.

Uma vez que o *bullying* não é exclusivo das escolas e sim um problema de saúde pública a falta de conhecimento sobre o mesmo aumenta a gravidade dos casos por isso é necessário a conscientização para identificar e tratar os agressores para que possamos tornar o *bullying* inaceitável sob todos os pontos de vista. Sendo possível tornar os bullies pessoas melhores, cheios de amor e compreensão se forem impostas regras sociais claras desde o início dos sinais.

5 REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVAY, MIRIAN; RUA, MARIA DAS GRAÇAS. UNESCO. **Violences in schools**. Brasília: UNESCO, 2002, 343p.
2. CHALITA, G. **Pedagogia da amizade, Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: gente, 2008.
3. ENGUITA, F. Mariano. **Reprodução, Contradição, estrutura social e atividade humana na educação. Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannônica, 1990.
4. GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
5. MACEDO, ROBERTO (2/06/2011). **‘Bullying’ é bulir com a língua portuguesa**. O Estado de São Paulo. Disponível em: < <http://www.estadao.com.br> > Acesso em 16/03/2013.
6. NETO, AA; SAAVEDRA, LH. **Diga não para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI, 2004.
7. PEREIRA, S. M. S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.
8. PINGOELLHO, I. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus Marília – SP, Marília, 2009.
9. SILVA, ANA BEATRIZ B. **Bullying: mentes Perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES ARITMÉTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

José Aparecido da Silva Fernandes¹²

RESUMO

A Resolução de Problemas é uma metodologia de ensino de Matemática muito eficaz, pois propicia uma mobilização de saberes no sentido de buscar a solução. Nessa busca, o aluno aprende a montar estratégias, raciocinar logicamente e verificar se sua estratégia foi válida, o que colabora para um amadurecimento das estruturas cognitivas. O objetivo deste trabalho é debater os aspectos relacionados a metodologia da resolução de problemas e suas respectivas influências para o ensino da matemática, no ensino fundamental. Neste sentido, implica em compreender as estratégias a serem adotadas pelo professor, como forma de sanar os conflitos provenientes do não saber resolver tais situações-problema, demonstrando que existem diversas situações de estabelecer tais informações. A metodologia adotada foi um estudo bibliográfico, propondo a aplicação da metodologia da resolução de problemas, ao trabalhar os conteúdos referentes às quatro operações aritméticas com alunos de 6º ano, no ensino fundamental. Sendo assim, foi discutida a relevância da problemática em questão para o ensino da matemática em que os referidos alunos, estiveram envolvidos. Conclui-se que apesar de muitos professores reconhecerem a importância desta metodologia para as aulas de matemática, a maioria não a utiliza de forma satisfatória, trabalhando principalmente com os problemas propostos em livros didáticos, sem levar em conta as etapas propostas para a resolução de problemas. Desta forma, os problemas são tratados meramente como exercícios de fixação, ficando longe da prática autêntica de resolução de problemas, o que gera insatisfação do aluno, que encontra muitas dificuldades ao tentar resolver problemas, sem intervenção do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia. Ensino da matemática. Investigação matemática.

ABSTRACT

Problem solving is a teaching methodology of Mathematics very effective, because it provides a mobilization of knowledge in order to find the solution. In this quest, the student learns to ride strategies, reason logically and check if your strategy was valid, which contributes to a maturing of cognitive structures. The aim of this paper is to discuss aspects of the methodology of problem solving and their respective influences to the teaching of mathematics in elementary school. In this sense, means to understand the strategies to be adopted by the teacher as a way to remedy the conflicts arising from not knowing how to solve such problem situations, demonstrating that there are a number of situations to provide such information. The adopted methodology was a bibliographical study, proposing the application of th methodology of problem solving when working the contents relating to the four arithmetic operations with year 6 students in elementary school. Thus, it was discussed

¹² Licenciado em Matemática pela Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Pós-graduado, especialização, em Matemática e Estatística pela UFLA – Universidade Federal de Lavras. Professor de matemática da rede estadual de ensino, SEDU, no município de Montanha - ES. Professor da MULTIVIX, e pós graduando, especialização, em Didática do Ensino Superior pela MULTIVIX.

the relevance of the issue in question to the teaching of mathematics in which these students were involved. It is concluded that although many teachers recognize the importance of this methodology to the math classes, most do not use it in a satisfactory manner, working mainly with the problems proposed in textbooks, without taking into account the proposed steps for troubleshooting. In this way, the problems are treated merely as exercises, getting away from the authentic problem-solving practice, which raises the student's dissatisfaction, finding many difficulties when trying to solve problems, without intervention of the teacher.

KEYWORDS: Methodology. Teaching of mathematics. Mathematical research.

1 INTRODUÇÃO

No percurso da metodologia de resolução de problemas tem demonstrado que a concepção de resolver problemas, mecanicamente, abandonou uma vertente de que nada flui para o aprendizado, adquirindo o status de fenômeno mais agradável, determinante para a interação humana. Neste sentido, o presente estudo se pauta na reflexão acerca da resolução de problemas para dirimir as dificuldades dos alunos à cerca do aprendizado de matemática no ensino fundamental. Sendo assim, será discutida a relevância da problemática em questão para o ensino da matemática em que os referidos alunos e/ou outros, de outras turmas, estiverem envolvidos. No que tange às quatro operações, através da resolução de problemas, em estudo, pretende-se investigar a ocorrência deste assunto, bem como os conflitos existentes entre a matemática e as demais disciplinas do Currículo Básico Comum (CBC). Em meio a tais pressupostos, buscar-se-á compreender a questão do estudo e influências da resolução de problemas para a fundamentação de propostas de ensino de matemática no ensino fundamental de caráter pluralizado.

A referida proposta de estudo tem como objetivo debater os aspectos relacionados ao fato de que a resolução de problemas e suas respectivas influências para o ensino da matemática, no Ensino Fundamental. Neste sentido, implica em compreender as estratégias a serem adotadas pelo professor, pela escola como forma de sanar os conflitos provenientes do não saber resolver tais situações-problema, demonstrando que existem diversas situações de estabelecer tais informações.

De acordo com Lakatos & Marconi (1991) um estudo deve ser pautado em preceitos capazes de subsidiarem a práxis do pesquisador, como forma de estabelecer significados para a pesquisa. Neste sentido, os autores afirmam que:

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS & MARCONI, 1991, p.83).

Muitas pesquisas já foram realizadas sobre a Metodologia de Resolução de Problemas no ensino da Matemática, porém no cotidiano dos professores da área ainda surgem muitas indagações a respeito do assunto. Segundo os PCN's de Matemática (BRASIL, 1998), a resolução de problemas possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade para gerenciar as informações que estão ao seu alcance. Assim, os alunos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como ampliar a visão que têm dos problemas, da Matemática, do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança.

Dentre as questões que nortearam o trabalho, tornou-se necessário uma pesquisa bibliográfica para verificar as possibilidades, os limites e as especificidades da resolução de problemas matemáticos, contribuindo para que os professores do Ensino Fundamental e até mesmo do Ensino Médio compreendam a importância de se trabalhar esta metodologia com os alunos.

O interesse em investigar a temática de como ensinar matemática através da resolução de problemas, origina-se da insatisfação relacionada aos papéis assumidos por cada um dos sujeitos no cenário educacional, especialmente, no que diz respeito à consolidação da aprendizagem dos alunos em relação às quatro operações, que se pretende única e inquestionável, em detrimento das demais situações, que constituem a base das relações cotidianas, orientando os processos criativos da sociedade.

Ao ser levada para o contexto da educação, a questão em estudo emerge como um tema produtivo, passível de muitas discussões e reflexões. Neste caso, deve ser enfatizado o problema do ensino, que tem se pautado numa perspectiva normativista, sem levar em consideração as contribuições para a transformação no aprendizado matemático.

Assumindo a visão de Aurélio (2012) para que haja um enfoque mais interessante quanto aos objetivos desta disciplina, será preciso mudar a concepção de estudo e de ensino, a fim de que o discurso e as práticas efetivas possam ser associados. Neste sentido, muitas das atividades tradicionais atuais seriam substituídas, dando lugar a práticas modernas e condizentes com a realidade dos educandos.

Ainda, segundo Aurélio (2012) de nada adianta proibir ou estabelecer regras com relação linguagem, se não forem criadas condições verdadeiramente pragmáticas para a sua efetiva utilização no cotidiano. Em outras palavras, urge encontrar um caminho que atenda a todas as vertentes, tornando a maioria dos estudantes capaz de compreender os textos recorrentes no dia-a-dia.

Objetiva-se discutir a resolução de problemas e a investigação matemática em sala de aula com vistas à possibilidade de construção de conhecimentos, incluindo tanto aqueles específicos de matemática quanto as atitudes perante esta ciência e as novas relações entre quem aprende e o objeto de conhecimento a ser aprendido. Nessa ótica remete-se ao seguinte problema: “Qual contribuição o estudo sobre as quatro operações aritméticas, através da resolução de problemas pode contribuir para o ensino – aprendizagem da matemática, no ensino fundamental”?

Para aumentar a discussão a respeito deste assunto, neste artigo apresenta-se aspectos teóricos vindos da literatura em Educação Matemática e interpretações, análises e questionamentos com vistas às contribuições de tais teorias metodológicas para a matemática escolar. Faz-se referência à matemática escolar, entendendo esta forma de expressar, como a matemática que se ensina na Educação Básica. Fiorentini (2005), ao discutir três diferentes aspectos do conhecimento matemático, que não será detalhado aqui, afirma que:

A matemática escolar se constitui com feição própria mediante um processo de interlocução com a matemática científica e com a matemática produzida/mobilizada nas diferentes práticas cotidianas, acrescentando ainda que se trata de um conhecimento mobilizado, transcriado ou produzido nas diferentes relações que se estabelecem no seio escolar. (FIORENTINI, 2005, p. 2)

Neste sentido, a investigação sobre como ensinar as quatro operações aritméticas através da resolução de problemas em sala de aula ou até mesmo fora dela, adquire um nível de relevância inestimável, sobretudo porque a não observância deste fenômeno tem contribuído para muitas histórias de fracasso escolar no componente curricular, matemática. Se isto vem ocorrendo nos últimos anos, não se deve a outro motivo, senão ao desprestígio com relação às demais disciplinas que os alunos têm menos dificuldades de aprendizagens e conseqüentemente, menos reprovações no final do ano letivo.

Diante disso, sentiu-se a necessidade de desenvolver um estudo bibliográfico, propondo a aplicação da metodologia da resolução de problemas, ao trabalhar os conteúdos referentes às quatro operações aritméticas com alunos de 6º ano (5ª série), no ensino fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

A matemática, alicerce de quase todas as áreas do conhecimento e dotada de uma arquitetura que permite desenvolver o nível cognitivo e criativo, tem sua utilização defendida, nos mais diversos graus de escolaridade, como meio para fazer emergir essa habilidade em criar, resolver problemas, e modelar. Deve-se encontrar meios para desenvolver, nos alunos, a capacidade de ler e interpretar o domínio da Matemática, através da resolução de problemas. Porque “o divórcio entre o pensamento e a experiência direta priva o primeiro de qualquer conteúdo real e transforma-o numa concha vazia de símbolos sem significados” (ADLER, 1970, p.10).

Mediante a situação descrita acima, é perceptível que o aluno deva participar ativamente de sua aprendizagem, observando, refletindo e tirando conclusões, ou ainda, que ele vivencie dinamicamente a apreensão dos conteúdos matemáticos, e o professor seja o condutor desse processo, conscientizando-se que a prioridade é a aprendizagem significativa do aluno e não apenas a simples transmissão do conteúdo, como se percebe na maioria das escolas.

A matemática é vista atualmente como uma disciplina que traz grandes dificuldades no processo ensino-aprendizagem, tanto para os alunos, como aos professores envolvidos no mesmo. De um lado, observa-se a incompreensão, muitas vezes o descaso e a falta de motivação dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos transmitidos/ensinados em sala de aula de forma tradicional, e do outro, está o professor que não consegue alcançar resultados satisfatórios no ensino de sua disciplina.

Há algum tempo a resolução de problemas ocupa um lugar de destaque, quando o assunto é ensinar matemática. No meio acadêmico, em inúmeras pesquisas ela é veiculada como objetivo de ensino e aprendizagem nos cursos superiores, e na Educação Básica é também um dos principais objetivos dos professores que ensinam Matemática, principalmente no ensino fundamental, conforme recomendam diversos documentos curriculares.

O uso da investigação matemática e parte dos entendimentos dados à resolução de problemas na sala de aula vão ao encontro do proposto por D'Ambrosio (1993), ao defender vivência conjunta, por professor e aluno, das ações matemáticas necessárias à realização de uma dada tarefa:

Assim como no processo de construção da Matemática como disciplina, a essência do processo é a pesquisa, na construção do conhecimento para cada aluno, a essência do processo tem que ser a pesquisa. Dificilmente o aluno de Matemática testemunha a ação do verdadeiro matemático no processo de identificação e solução de problemas. O professor faz questão de preparar todos os problemas a serem apresentados com antecedência; conseqüentemente, o legítimo ato de pensar matematicamente é escondido do aluno, e o único a conhecer a dinâmica desse processo continua sendo o professor. O professor, com isso, guarda para si a emoção da descoberta de uma solução fascinante, da descoberta de um caminho produtivo, das frustrações inerentes ao problema considerado e de como um matemático toma decisões que facilitam a solução do problema proposto. O que o aluno testemunha é uma solução bonita, eficiente, sem obstáculos e sem dúvidas, dando-lhe a impressão de que ele também conseguirá resolver problemas matemáticos com tal elegância. (D'AMBRÓSIO 1993, p. 3)

Objetivando encontrar caminhos que melhorem o ensino e aprendizagem de estudantes dos sextos anos (quintas séries), e concordando com Schoenfeld (1997)

[...] O professor deve fazer uso de práticas metodológicas para a resolução de problemas, as quais tornam as aulas mais dinâmicas e não restringem o ensino de matemática a modelos clássicos, como exposição oral e resolução de exercícios (SCHOENFELD, 1997, p.13 e 14).

Ainda, na visão do autor, a resolução de problemas possibilita compreender os argumentos matemáticos e ajuda a vê-los como um conhecimento passível de ser apreendido pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Resolução de exercícios e resolução de problemas são metodologias diferentes. Enquanto na resolução de exercícios os estudantes dispõem de mecanismos que os levam, de forma imediata, à solução. Na resolução de problemas isso não ocorre, pois, muitas vezes, é preciso levantar hipóteses e testá-las. Dessa forma, uma mesma situação pode ser um exercício para alguns e um problema para outros, a depender dos seus conhecimentos prévios.

Problemas e exercícios estão presentes nas aulas de Matemática, mas, para Pozo (1998)

[...] um problema se diferencia de um exercício na medida em que, neste último caso, dispomos e utilizamos mecanismos que nos levam, de forma imediata, à solução. Por isso, é possível que uma mesma situação represente um problema para uma pessoa enquanto que para outra esse problema não existe, quer porque ela não se interesse pela situação quer porque possua mecanismos para resolvê-la com um investimento mínimo de recursos cognitivos e pode reduzi-la a um simples exercício. (POZO, 1988, p. 16)

Ponte e Serrazina (2000) referendam esse posicionamento afirmando que:

Em Matemática, uma distinção importante é entre problema e exercício. Uma questão é um problema para um dado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num único passo. Se o aluno tiver uma forma de obter rapidamente uma solução, não estará perante um problema, mas sim um exercício. (PONTE e SERRAZINA, 2000, p. 16).

Quando se propõe aplicar a resolução de problemas no ensino da matemática, refere-se a problemas não rotineiros e algorítmicos, onde o aluno muitas vezes pergunta "a conta é de mais ou de menos?" Problemas rotineiros não avaliam, por si só, atitudes, procedimentos e a forma como os alunos administram seus conhecimentos.

Dante (1988) classifica-os como problemas padrões e explica:

Eles são resolvidos pela aplicação direta de um ou mais algoritmos anteriormente aprendidos. Não exigem estratégias para a sua solução. São os problemas tradicionais que aparecem nos finais dos capítulos dos livros didáticos. A solução do problema já está contida no próprio enunciado. A tarefa básica é transformar a linguagem usual para uma linguagem matemática adequada, identificando quais operações ou algoritmos são apropriados para resolver o problema. Esses problemas têm como objetivo recordar e fixar os fatos básicos através dos algoritmos das quatro operações fundamentais e reforçar as relações entre estas operações e suas aplicações nas situações do dia-a-dia. De um modo geral, eles não suscitam a curiosidade do aluno e nem o desafiam'. (DANTE, 1988, p.85)

É interessante que estes estejam vinculados a fatos e acontecimentos do dia-a-dia do aluno. Neste sentido jornais e revistas podem ser utilizados como fontes de materiais para desenvolver este tipo de trabalho.

Os problemas reais podem surgir de um simples anúncio de venda de um imóvel que contenha a planta do apartamento e sua localização. A partir dele pode-se trabalhar com escala, área, orientação espacial, perímetro, custo de materiais, confecção de maquetes, sólidos geométricos, custo e tudo o que a criatividade e a motivação permitirem.

Dante (1988), em sua tese de Livre Docência propõe a resolução de problemas nas primeiras cinco séries do primeiro grau. Para ele os objetivos na resolução de problemas são:

1. Fazer o aluno pensar produtivamente.
2. Desenvolver o raciocínio do aluno.
3. Preparar o aluno para enfrentar situações novas.
4. Dar oportunidade aos alunos de se envolverem com aplicações da matemática.
5. Tornar as aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras.
6. Equipar o aluno com estratégias e procedimentos que auxiliam na análise e na solução de situações onde se procura um ou mais elementos desconhecidos.
7. Dar uma boa alfabetização matemática ao cidadão comum.

O aluno pensa produtivamente quando é estimulado e desafiado, sendo para isso necessário envolvê-lo em situações - problema para serem resolvidas.

Segundo Onuchic (1999), conforme a esta concepção, considerando que o trabalho de ensino de matemática deve acontecer numa atmosfera de investigação orientada em resolução de problemas. Os alunos devem ser desafiados a resolver um problema e devem desejar fazê-lo.

É necessário também que o problema deve conduzi-los a utilizar seus conhecimentos anteriores. Por outro lado, o problema deverá exigir que busquem novas alternativas, novos recursos, novos conhecimentos para obter a solução, caso contrário não será para os alunos um problema. Com relação ao entendimento da resolução de problemas como metodologia de ensino, Van de Walle (2001) coloca que é preciso entender que ensinar matemática através da resolução de problemas não significa, simplesmente, apresentar um problema, sentar-se e esperar que uma mágica aconteça. Pelo contrário, pressupõe todo um rigor metodológico, no qual o professor, apesar de intermediador entre o conhecimento e o aluno, é responsável pela criação e manutenção de um ambiente matemático motivador e estimulante, em que a aula deve transcender. Para se obter isso, toda aula deve compreender três partes importantes: antes, durante e depois. Para a primeira parte, o professor deve garantir que os alunos estejam

mentalmente prontos/tranquilos/atentos para receber a tarefa e assegurar-se de que todas as expectativas estejam claras. Na fase “durante”, os alunos trabalham e o professor avalia esse trabalho. Na terceira, “depois”, o professor aceita a solução dos alunos sem analisá-las e conduz a discussão, enquanto os alunos analisam e justificam seus resultados e métodos. Então, o professor formaliza os novos conceitos e novos conteúdos matemáticos construídos. Portanto, a resolução de problemas requer um processo de avaliação constante por parte do professor.

O trabalho com artigos de jornal ou revista serve, entre outras coisas, para relacionar o conteúdo matemático com suas aplicações e implicações, contribuindo assim para que os conteúdos explorados adquiram significado'. (SMOLE e CENTURIÓN, 1992, p.6 e 7).

Outro tipo de estratégia também utilizado na resolução de problemas é que os próprios alunos elaborem situações-problema inseridas no seu contexto social, cultural, econômico e político.

Quanto a isso as mesmas autoras acrescentam:

É, pois, fundamental que o estudo da matemática seja calcado em situações - problema que possibilitem a participação ativa na construção do conhecimento matemático. O aluno desenvolve seu raciocínio participando de atividades, agindo e refletindo sobre a realidade que o cerca, fazendo uso das informações de que dispõe. Se quisermos melhorar o presente estado de conhecimento, devemos nos questionar sobre como pode, de fato o nosso aluno desenvolver o pensamento crítico ou raciocínio lógico. (SMOLE e CENTURIÓN, 1992, p. 9).

A elaboração pode ser individual ou em grupos pequenos, sendo posteriormente agrupados em uma lista para serem discutidos e resolvidos. Os problemas podem envolver quaisquer conteúdos que sejam do domínio dos alunos. Mandel (1994) afirma ser positivo o fato de que neste procedimento:

Os tópicos abordados nos problemas refletem interesses pessoais dos alunos, como os esportes que praticam, os conjuntos de música que mais gostam, preços de roupas, carros, videogames, etc., tornando os enunciados mais significativos para eles (MANDEL, 1994, p.10).

Quando os alunos criam os problemas para serem discutidos, resolvidos e analisados muitas vezes surgem erros: excesso ou falta de informação, valores absurdos, respostas erradas, linguagem e termos inadequados. Refletir sobre os erros também é enriquecedor.

A autora acrescenta ainda que,

Os alunos se dão conta que nem sempre uma discrepância no resultado é falha deles. Isso lhes dá maior segurança para resolverem problemas em outras situações. O erro passa a ser visto, por muitos alunos, como uma possibilidade e ocorrência natural'. (MANDEL, 1994, p.10)

Com isso ele irá raciocinar logicamente para indicar soluções que possam resolver os problemas. O ser humano, em sua vida, quase sempre se depara com situações novas em que devem agir com criatividade, independência e espírito explorador. É possível através de situações-problema desenvolverem no aluno desde cedo este tipo de iniciativa.

Com a utilização de jornais e revistas é possível fazer com que os alunos se envolvam com as aplicações da matemática como já foi apresentado anteriormente.

Um bom problema pode tornar as aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras, pois proporcionam um maior envolvimento no processo e resolução aguçando a criatividade e colaborando com o desenvolvimento de estratégias que possam ser aplicadas em diferentes situações.

Se durante a vida escolar forem dadas oportunidades ao aluno de se envolver com diferentes situações-problema, quando adulto agirá com inteligência e naturalidade ao ter que enfrentar seus problemas da vida diária, sejam eles de ordem econômica, política e social.

Mandel (1994) reforça que a resolução de problemas, remetendo-se a situações do dia-a-dia do aluno, torna-se mais uma das ferramentas muito valiosa, a ser utilizada na tarefa de ensinar matemática. "Ela não substitui as muitas outras ferramentas que nós, professores, usamos. Ela é, sim, uma a mais para ser usada" (MANDEL, 1994, p.11)

3 CONCLUSÃO

Com o intuito de encontrar meios de dirimir dificuldades no ensino aprendizagem em relação às quatro operações aritméticas, de alunos do 6º ano (5ª série) do ensino fundamental, foi realizado um estudo bibliográfico a respeito da metodologia de resolução de problemas e a investigação matemática. Foi possível perceber que a metodologia citada acima são opções metodológicas centradas no aluno, contrárias à recepção passiva de conhecimentos. Nestes casos, o professor deixa de assumir a postura centralizadora, ou seja, a responsabilidade pela nova aprendizagem passa a ser compartilhada entre professor e alunos. São perspectivas metodológicas que se complementam, podendo estar em todos os níveis de escolaridade. Ambas requerem intervenções docentes e participação do professor na aprendizagem dos alunos, para que esta ocorra.

Na resolução de problemas, o professor elabora os problemas ou as questões, porém, há a possibilidade de que os alunos não sejam apenas os "resolvedores" dos problemas elaborados por outros, mas que também elaborem os seus próprios, que irão resolver. Na investigação matemática, dada à situação, a elaboração das questões já faz parte do processo resolução. Por outro lado, ao final, ambas as atividades podem promover o debate e a socialização dos resultados como novo momento para argumentação e justificação.

O entendimento dado à resolução de problemas pode distanciá-la ou aproximá-la da investigação matemática, dependendo da proposta apresentada, dos objetivos e das ações do professor, das oportunidades aproveitadas na sala de aula e da atividade do aluno.

Com o estudo realizado, destacam-se algumas potencialidades para o ensino e a aprendizagem de matemática, que podem ser marcantes nestes tipos de atividades, e entendendo que podem contribuir de modo positivo para a matemática escolar: (a) proporcionar momentos de trabalho em grupo que apostam na organização e na troca de experiências e conhecimentos; (b) oportunizar o registro, a negociação de significados e a comunicação de processos e resultados; (c) estimular a aprendizagem e a articulação de conhecimentos aprendidos anteriormente; (d) contribuir para o desenvolvimento da percepção, de observações, da exploração e para o estabelecimento de relações entre fenômenos, objetos ou situações; (e) colaborar para que as crenças e concepções dos alunos a respeito da matemática e seu ensino estejam mais próximas da natureza desta disciplina, valorizando o caráter científico da matemática, com influências diretas em sua posição perante esta ciência; (f) possibilitar ao professor momentos de partilha de informações e melhor conhecimento dos processos de

aprendizagem de seus alunos, com consequências para suas crenças e concepções a respeito do ensino, da aprendizagem da matemática e das aulas propriamente ditas.

As discussões em torno dessas situações são relevantes tanto nas pesquisas quanto na formação do professor, seja inicial ou contínua, visto que as inúmeras interpretações possibilitam usos que são ora muito próximos, ora muito distantes.

Espera-se que este texto tenha despertado concordâncias e divergências nos leitores em relação às contribuições, e que as lacunas sejam objeto de futuras discussões.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADLER, Irving. **Matemática desenvolvimento mental**. São Paulo: Cultrix, 1970.
2. ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. **A resolução de problemas como uma metodologia de trabalho para o ensino de matemática em sala de aula**. Congresso Internacional de Educação Matemática. México, 2008.
3. ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. **Ensinando matemática na sala de aula através de resolução de Problemas**. Boletim GEPEN, Rio de Janeiro, n. 55, p. 1-19. 2009.
4. AURÉLIO, Renato Pereira. **Os Falares da Bahia e do Espírito Santo: Implicações sob os Aspectos Dialetológicos**. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2012 (Dissertação de Mestrado – UFES, 2012).
5. BARBOSA, J.C. **Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores**. Rio Claro: UNESP. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001
6. BIEMBENGUT, M. S. e HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**, Editora Contexto, 3 ed. São Paulo. 2003
7. BRASIL, Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)**. Brasília: A Secretaria, 1998.
8. BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**, Brasília, MEC, 113p. 1999
9. D’AMBROSIO, B. S. Teaching mathematics through problem solving: a historical perspective. In: SHOEN, H. L. (Ed.) **teaching mathematics through problem solving: grades 6-12**. Reston: NCTM, cap.4, p.39-52. 2003
10. DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Editora Ática, 12. ed. 9ª impressão 2005.
11. DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é matemática, 5ª série**. São Paulo: Ática, 2004.
12. DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.

13. DANTE, Luiz Roberto. **Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática**. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Tese de Livre Docência, 1988.
14. DANTE Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 1ª a 5ª séries. Para estudantes do curso magistério e professores do 1º grau. 12 ed. São Paulo: Ática, 2003.
15. ERNEST P. Investigações, resolução de problemas e pedagogia. In: P. Abrantes, L. C. Leal & J. P. Ponte (Orgs.). **Investigar para aprender matemática: Textos selecionados**. Lisboa: Projeto Matemática para todos e Associação dos Professores de Matemática, p. 25 - 47. 1996
16. FIORENTINI, Dario; MIORIN, M. A.; MIGUEL, A. contribuição para um repensar a educação algébrica elementar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1 [10], p. 78 - 91 mar. 1993.
17. FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n. 4, p. 1 - 37, nov. 1995.
18. FIORENTINI, Dario.; FERNANDES, F. L. P.; CRISTOVÃO, E. M. Um estudo das potencialidades pedagógicas das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2005, Porto, Portugal. **Anais...** Lisboa: APM, 2005. v.1. p.1 - 13, CD – ROM.
19. HUAMAN R. R. H. **A resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática na e além da sala de aula**. 247 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
20. KLINE Morris. **O fracasso da matemática moderna**. Tradução Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1976.
21. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
22. LIMA, E. L. et al. **A Matemática do ensino médio – volume 1**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 233p. 1996. (Coleção do Professor de Matemática)
23. LOPES, Antonio José et al. Resolução de problemas: observações a partir do desempenho dos alunos. **A educação matemática em revista**. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) Ano II – n.º 3 e 2 semestre p. 33-40. 1994
24. LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? **Educação matemática em revista**, Blumenau: SBEM, ano 3, n. 4, p. 3-13, 1995.
25. M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.) **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, p. 212- 231. 2004

26. MANDEL, Ambrogio Giacomo. **A filosofia da matemática**. Lisboa: Edições 70, 1994.
27. ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, cap. 12, p.199-218.1999.
28. PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. **Práticas profissionais dos professores de Matemática**. In: **O insucesso em matemática: contributos da investigação, SEMINÁRIO**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2000.
29. POZO, J.I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 177p. 1998.
30. RODRIGUES, I. C., **Resolução de problemas em aulas de matemática para alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e a atuação dos professores**, 204f. 2006. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
31. RODRIGUES, V. **Resolução de problemas como estratégia para incentivar e desenvolver criatividade dos alunos na prática educativa matemática**. 1992, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 1992.
32. SCHOENFELD A. H. Heurísticas na sala de aula. In: KRULIK. S. REYS, R.E. **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: atual, 1997.
33. SERRAZINA, L. et. al O papel das investigações matemáticas e profissionais na formação inicial de professores. In: PONTE, J. P. et al. (Orgs.). **Atividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores**. Lisboa: SEM-SPCE, p. 41-58. 2002
34. SMOLE, K.S. DINIZ, M, I. **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: ARTMED, p.89. 2001
35. SMOLE Kátia C.S. e CENTURIÓN, Marília. **A matemática de jornais e revistas**. RPM n.º 20, 1.º quadrimestre de 1992.
36. STANIC, G. M. A.; KILPATRICK, J. Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In: CHARLES, R. I.; SILVER, E. A. (Ed.) **The teaching and assessing of mathematical problem solving**. Reston: NCTM, p. 1-22. 1990
37. VAN DE WALLE, J. A. **Elementary and middle school mathematics**. New York: Longman, 478p. 2001